

Escola Superior de Educação João de Deus  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico  
Estágio Profissional I,II e III

# Relatório de Estágio Profissional

**Talma Alexandra Santos Miranda Leocádio**

Lisboa, 28 de setembro de 2012











Escola Superior de Educação João de Deus  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico  
Estágio Profissional I,II e III

# Relatório de Estágio Profissional

**Talma Alexandra Santos Miranda Leocádio**

**Relatório apresentado para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico sob a Orientação da Professora Doutora Teresa da Silveira-Botelho.**

Lisboa, setembro de 2012





## **AGRADECIMENTOS**

A apresentação deste relatório de estágio encerra e ao mesmo tempo marca o início de um importante período na minha vida. Este é o produto de um trabalho coletivo e colaborativo em que os diferentes e importantes intervenientes foram indispensáveis.

Expresso a minha gratidão pela orientadora Professora Doutora Teresa Botelho, pela dedicação, empenho e disponibilidade com que direcionou e acompanhou este trabalho, assim como pelos comentários e sugestões.

Quero agradecer também a todos os docentes da Escola Superior de Educação João de Deus de Lisboa por me terem acolhido de braços abertos, pela colaboração prestada, quer na fase inicial do curso de Educação Básica quer ao longo deste caminho percorrido no mestrado.

Gostaria também de agradecer a todos os meus colegas pelos momentos partilhados, nestes últimos anos.

Às minhas colegas de trabalho que sempre estiveram disponíveis e prontas a ajudar.

À minha irmã e melhor amiga Jani com quem sempre pude contar e que acompanhou os momentos de maior indecisão e agitação sem perder o rumo e guiando-me a seguir o caminho certo.

À minha grande amiga Patrícia que em todos os momentos esteve disponível e em muito me apoiou.

Um agradecimento muito especial ao meu filho e marido pelo amor, amizade, paciência, encorajamento e disponibilidade. Agradeço para sempre a compreensão das minhas indisponibilidades e a sensatez nos momentos mais difíceis.

Não posso deixar de salientar pais, irmã, sobrinhos, sogra, cunhados e amigos que estiveram sempre presentes nos momentos bons e também nos menos bons, pelo apoio incondicional, incentivo e motivação imprescindíveis para a efetivação deste trabalho.

É a todos eles que dedico o meu trabalho.



## Índice Geral

<b>Índice de Figuras</b>	XIII
<b>Índice de Quadros</b>	XV
<b>Introdução</b>	1
1. A Matemática em contexto na educação Pré-Escolar	3
2. A literacia emergente na Educação Pré-Escolar	5
3. Local de Estágio	7
3.1. Caraterização do local de Estágio	7
3.2. Descrição do espaço físico	8
3.3. Descrição da estrutura do Relatório de Estágio Profissional	8
3.4. Importância da elaboração do Relatório de Estágio Profissional	8
3.5. Pertinência do Estágio Profissional	9
3.6. Metodologia	10
3.7. Identificação do grupo de Estágio	11
3.8. Cronograma de Estágio	12
<b>Capítulo 1 – Relatos diários</b>	15
1.1. Breve Introdução	16
1.2. Educação Pré-Escolar	16
1.3. Primeira Secção – Bibe Encarnado	19
1.3.1. Caraterização do grupo	19
1.3.2. Caraterização do Espaço	20
1.3.3. Horário semanal	22
1.3.4. Rotinas diárias	23
• Acolhimento	24
• Recreio	25
• Higiene	26
• Refeições	26
1.4. Segunda secção – Bibe Azul	45
1.4.1. Caraterização do grupo	45
1.4.2. Caraterização do espaço	45
1.4.3. Rotinas diárias	46
1.4.4. Horário semanal	46
1.5. Terceira secção – Bibe Amarelo	64
1.5.1. Caraterização do grupo	64
1.5.2. Caraterização da sala do Bibe Amarelo	65

1.5.3. Rotinas diárias	65
• Sesta	65
1.5.4. Horário semanal	66
1.6. Quarta secção – Estágio Intensivo	91
1.6.1. Caracterização do espaço e do grupo	91
1.7. Quinta secção – Bibe Verde	94
1.7.1. Breve Introdução ao Ensino Básico	94
1.7.2. Identificação do Local de Estágio	95
1.7.3. Identificação do grupo de Estágio	96
1.7.4. Caracterização do grupo	96
1.7.5. Caracterização da sala do Bibe Verde	96
1.7.6. Rotinas	97
1.7.7. Horário semanal	97
1.8. Sexta secção – Bibe Azul Claro	115
1.8.1. Caracterização do grupo	116
1.8.2. Caracterização da sala do Bibe Azul Claro	116
1.8.3. Rotinas diárias	116
1.8.4. Horário semanal	117
1.9. Sétima secção – Bibe Azul Escuro	131
1.9.1. Caracterização do grupo	131
1.9.2. Caracterização da sala do Bibe Azul Escuro	132
1.9.3. Rotinas diárias	132
1.9.4. Horário semanal	133
1.10. Oitava secção – Bibe Castanho	150
1.10.1. Caracterização do grupo	150
1.10.2. Caracterização da sala do Bibe Castanho	150
1.10.3. Rotinas diárias	151
1.10.4. Horário semanal	151
<b>Capítulo 2 – Planificações</b>	171
2.1. Breve Introdução	172
2.2. Fundamentação teórica	172
• Planificação n.º 1 – Plano de aula da atividade da Área de Expressão e Comunicação – Bibe Encarnado	175
• Planificação n.º 2 – Plano de aula da atividade da Área de Conhecimento do Mundo - Bibe Azul	178
• Planificação n.º 3 – Plano de aula da atividade da Área da	180

## Matemática

• Planificação n.º4 – Plano de aula da atividade da Área de Língua Portuguesa – Bibe Castanho	182
<b>Capítulo 3 – Dispositivos de avaliação</b>	<b>187</b>
3.1. Descrição do Capítulo	188
3.2. Fundamentação teórica	188
3.2.1. Conceito de avaliação das aprendizagens	189
3.2.2 Os critérios de avaliação	190
3.2.2.1. O referente da avaliação	191
3.2.2.2. O referido da avaliação	191
3.2.3. Funções da avaliação	192
3.2.3.1. Avaliação diagnóstica	192
3.2.3.2. Avaliação formativa	193
3.2.3.3. Avaliação sumativa	194
3.2.4. Intervenientes no processo de avaliação	194
3.2.5. Técnicas e instrumentos avaliados	195
3.2.6. O portefólio como exemplo de avaliação alternativa	196
3.3. Dispositivos de avaliação: Área de Língua Portuguesa	198
3.3.1. Contextualização/Metodologia	198
3.3.2. Descrição dos Parâmetros	198
3.3.3. Interpretação da grelha de avaliação	200
3.3.4. Análise conclusiva	201
3.4. Dispositivo de avaliação: Área de Matemática	202
3.4.1. Contextualização/Metodologia	202
3.4.2. Descrição dos parâmetros	203
3.4.3. Interpretação da grelha de avaliação	204
3.4.4. Análise conclusiva	206
3.5. Dispositivo de avaliação: Área de Estudo do Meio	207
3.5.1. Contextualização/Metodologia	207
3.5.2. Descrição dos parâmetros	207
3.5.3. Interpretação da grelha de avaliação	208
3.5.4. Análise conclusiva	209
3.6. Dispositivo de avaliação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	210
3.6.1. Contextualização/Metodologia	210

3.6.2. Descrição dos parâmetros	211
3.6.3. Interpretação da grelha de avaliação	212
3.6.4. Análise conclusiva	214
<b>Reflexão Final</b>	215
• Considerações Finais	216
• Limitações	217
• Novas pesquisas	218
<b>Referências Bibliográficas</b>	219
<b>Anexos</b>	231

## Índice de Figuras

Figura 1 – <i>Gráfico da Organização do Bibe Encarnado por género</i>	19
Figura 2 – <i>Gráfico representativo do número de pais que trabalham na fábrica da tabaqueira de Albarraque</i>	20
Figura 3 – <i>Horário da turma do Bibe Encarnado</i>	22
Figura 4 – <i>3º Dom de Froebel: um cubo decomponível</i>	27
Figura 5 – <i>Construção do Muro alto</i>	27
Figura 6 – <i>Construção do Cadeirão</i>	28
Figura 7 – <i>Construção da Cama</i>	29
Figura 8 – <i>Momento durante a atividade de Estimulação à Leitura</i>	35
Figura 9 – <i>Leitura da história: Antes, Agora e Depois</i>	37
Figura 10 – <i>Demonstração do movimento de translação</i>	37
Figura 11- <i>Representação com os materiais manipulativos não estruturados</i>	38
Figura 12 – <i>Cartão de bingo com algarismos</i>	38
Figura 13 – <i>Apresentação do mineral: a areia</i>	43
Figura 14 – <i>Visualização de uma estrela-do-mar</i>	43
Figura 15 – <i>Horário do Bibe Azul</i>	47
Figura 16 – <i>Material de Matemática – Calculadora Papy</i>	48
Figura 17 – <i>Material manipulativo de Matemática: Blocos Lógicos</i>	50
Figura 18 – <i>Criança a trabalhar com os Calculadores Multibásicos</i>	59
Figura 19 – <i>Horário da turma do Bibe Amarelo</i>	66
Figura 20 – <i>Último dia de estágio no Jardim-Escola de Albarraque</i>	90
Figura 21 – <i>Criança a fazer uma atividade de Expressão Plástica</i>	92
Figura 22 – <i>Cantinho da casinha e oficina</i>	93
Figura 23 – <i>Horário da turma do 2º ano</i>	97
Figura 24 – <i>Criança a manusear o material manipulativo Geoplano</i>	103
Figura 25 – <i>Leitura preparatória do texto: A Maria na praia</i>	109
Figura 26 – <i>Alunos a recortar a planificação de um cubo</i>	111
Figura 27 – <i>Horário da turma do 3º ano</i>	117
Figura 28 – <i>Horário da turma do 4º ano</i>	133
Figura 29 – <i>Conteúdos programáticos relativos à Área de Estudo do Meio e Expressão Plástica</i>	151
Figura 30 – <i>Horário da turma do 1º ano</i>	152
Figura 31 – <i>A colega de estágio a mostrar o lagarto barbudo</i>	164
Figura 32 – <i>Atividade experimental realizada na turma do 1.º Ano de Escolaridade</i>	167

Figura 33 – <i>Gráfico de classificação global dos alunos na Área de Língua Portuguesa</i>	202
Figura 34 - <i>Gráfico de classificação global dos alunos na Área de Matemática</i>	206
Figura 35 - <i>Gráfico de classificação global dos alunos na Área de Estudo do Meio</i>	210
Figura 36 - <i>Gráfico de classificação global dos alunos no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</i>	212



## Índice de Quadros

Quadro 1 – Cronograma	13
Quadro 2 – Áreas de Conteúdo da Educação Pré-Escolar	18
Quadro 3 – Lengalenga antes de começar a ler a história	36
Quadro 4 – Matriz Curricular do 1º ano	95
Quadro 5 – Tabela de registo de comportamento do 4º ano de escolaridade	134
Quadro 6 – Exemplo de uma planificação baseada no modelo T de aprendizagem	175
Quadro 7 – Planificação no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	176
Quadro 8 – Planificação na Área do Conhecimento do Mundo	176
Quadro 9 – Planificação na Área da Matemática	181
Quadro 10 – Planificação na Área de Língua Portuguesa	183
Quadro 11 – Cotação qualitativa	198
Quadro 12 – Grelha de cotação atribuída ao dispositivo de avaliação da Área de Língua Portuguesa	200
Quadro 13 – Grelha de avaliação dos parâmetros e critérios do dispositivo de avaliação da Área de Língua Portuguesa	201
Quadro 14 – Grelha de cotação atribuída ao dispositivo de avaliação da Área de Matemática	204
Quadro 15 - Grelha de avaliação dos parâmetros e critérios do dispositivo de avaliação da Área de Matemática	205
Quadro 16 – Grelha de cotação atribuída ao dispositivo de avaliação da Área de Estudo do Meio	208
Quadro 17 - Grelha de avaliação dos parâmetros e critérios do dispositivo de avaliação da Área de Estudo do Meio	209
Quadro 18 – Grelha de cotação atribuída ao dispositivo de avaliação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	212
Quadro 19 - Grelha de avaliação dos parâmetros e critérios do dispositivo de avaliação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	213



# Introdução

*Ser bom professor consiste em adivinhar a maneira de levar todos os alunos a estar interessados; a não se lembrarem de que lá fora é melhor.*

Sebastião da Gama (citado por Pais e Monteiro, 2002, s.p.)

Considerando que a Educação é a etapa decisiva na vida da criança justifica-se que o Educador/Professor utilize programas de qualidade, segundo as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar, estes têm efeitos permanentes na vida das crianças. Sendo a criança um ser ativo, ela constrói a sua aprendizagem através de atividades que planeia, desenvolve e reflete. Mas não é possível a criança ter um ensino de qualidade se os Educadores/Professores não possuírem uma formação “inicial” que lhes proporcione uma visão da Prática Pedagógica.

Com os momentos de estágio vivenciados, o futuro docente tem a oportunidade de aliar a teoria com a prática, nas palavras de Sanches referem que ao confrontando-se com a realidade educativa em sala de aula e ter conhecimento de perto, como funciona a instituição escolar, tendo como vantagem alguém experiente que o conduza e oriente. Esse, alguém é fundamental para avaliar a prestação do estagiário, contribuindo para uma melhoria significativa do desempenho nas Práticas Pedagógicas, como também de criar uma base sólida para um crescimento pessoal e profissional.

Este processo de aprendizagem é realizado em equipa, com uma série de intervenientes, partilha de saberes, e múltiplas experiências vivenciadas.

A autora Sanches (2001, p.25) salienta que “se os professores tivessem oportunidade e condições para trabalhar em equipa e discutir as suas experiências, os seus saberes e preocupações, poderiam encontrar a resposta para uma actuação mais integrada e mais integradora de experiências, aprendizagens e saberes.”

Decorrente desta fase surge a elaboração de um relatório de estágio relatando a experiência como estagiária no Mestrado de Educação Pré-Escolar e 1ª Ciclo do Ensino Básico que será objeto de apreciação e discussão pública.

Ao longo do período de estágio nos Jardins-Escola João de Deus tive a oportunidade de contactar com a realidade educativa que contribuiu para uma aprendizagem mais significativa.

Porque durante o estágio tive a oportunidade de assistir a várias aulas e preparar outras nos Domínios da Matemática e Leitura e Abordagem à Escrita, de seguida apresento 2 pontos com a justificação da sua importância.

## **1. A Matemática em contexto na Educação Pré-Escolar**

A pertinência de proporcionar uma aprendizagem no Domínio da Matemática em Educação Pré-Escolar no Jardim Escolas João de Deus, de uma forma dinâmica lúdica e criativa é um facto relevante e impressionante, pois as crianças, desta forma encontram-se predispostas a receber esses estímulos. Aharoni (2008, citado por Caldeira, 2009, p.11) “tal como na vida, as primeiras impressões são importantes. O modo como um assunto é apresentado pela primeira vez irá determinar em grande medida a atitude do estudante.”

Segundo palavras das Orientações Curriculares na Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação (ME) o papel da Matemática na Educação Pré-Escolar é uma estrutura do pensamento, uma espécie de organização mental a partir das estruturas de compreensão do objeto que a criança já possui, no seu desenvolvimento cognitivo. A criança vai construindo e descobrindo noções matemáticas espontaneamente através das suas vivências do dia-a-dia.

A Matemática apenas determina essa atenção e encaminha múltiplas possibilidades de aprendizagens onde a criança será capaz de as utilizar posteriormente. Segundo Piaget (citado por Henriques, 2007 p. 14) “o ser humano só poderá aprender através da sua própria actividade”.

Enquanto Caldeira (2009, p. 11) refere que “o objectivo é a formação de indivíduos autónomos, que “aprendem a aprender” através de processos de busca, de tentativa e erro, de descoberta, invenção e investigação, de modo a que os conhecimentos sejam mobilizados e utilizados adequadamente.”

Henriques (2007, p. 23) defende que “identificar, classificar e seriar são as primeiras atividades lógico-matemáticas que a criança pode efectuar.”

À medida que a criança cresce, começa a perceber as características dos objetos nesse espaço, como a forma, o tamanho, a posição, o movimento, a ordem e o crescimento.

Assim, podemos constatar que os desempenhos da criança progridem quando se estabelece interações entre as atividades mentais do sujeito e o meio (físico e social) envolvente, pois não nos podemos esquecer que é através das relações sociais que se estabelecem, dentro e fora da escola, que a criança dá significado ao que aprende.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, do ME (1997):

No nosso dia-a-dia, somos confrontados com inúmeras situações que envolvem a mobilização de capacidades e ideias geométricas. Ao tentarmos decifrar a informação de um manual de instruções, ao analisarmos a planta de uma casa, ao interpretarmos um mapa, ou mesmo ao explicarmos um caminho a alguém, estamos a usar a nossa orientação espacial (p. 63).

Por tudo isto, o Domínio da Matemática na Educação Pré-Escolar deve ser trabalhado através de concretizações de ações, com intenção educativa, adaptando-as às propostas das crianças e partindo de situações e oportunidades imprevistas. O mesmo documento reforça a ideia que:

Para lidar com esta diversidade de situações, temos de recorrer às nossas capacidades de visualização, quer no espaço quer no plano. A Geometria inclui uma estrutura com uma lógica específica que lhe permite articular a evidência visual com a exactidão do seu método, dando resposta a inúmeros problemas. Podemos, também, falar num *valor estético*, que se traduz em sensibilidade para contemplar obras de arte, que recorrem a motivos geométricos, peças de *design*, arquitectura e elementos geométricos específicos, como frisos e rosáceas, presentes em muitos monumentos. Na verdade, este “olhar” sobre o que nos rodeia é influenciado pelos conhecimentos e pela sensibilidade geométrica que cada um de nós vai desenvolvendo ao longo da vida”. (p.63).

Sendo o Educador elemento principal na mudança, este tem um papel crucial no ambiente que gera na sala de atividades, uma vez que se serve dos materiais, como instrumentos para motivar as atividades e cativar as crianças. Como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar do ME (1997):

ainda outros materiais utilizados na educação pré-escolar que permitem desenvolver noções matemáticas, uns mais relacionados com a concretização de quantidades e de operações matemáticas, como por exemplo; o material Cuisenaire e Calculadores Multibásicos, outros com a lógica, como os Blocos Lógicos; outros ainda com a geometria, como o Geoplano (p. 76).

Assim, é fundamental que os Educadores e Professores criem ambientes motivadores, encorajando, o uso de materiais manipulativos, para que os alunos sejam ativos e consigam fazer a ponte entre o pensamento concreto e abstrato no mundo da matemática.

## **2. A literacia emergente na Educação Pré-Escolar**

As crianças são seres ativos “pensantes”, manipuladores e exploradores efetuam aprendizagens e refletem, desenvolvendo os seus conhecimentos e conceções prévias sobre o ambiente que os rodeia.

O reconhecimento da importância do acesso à linguagem escrita no nível educativo Pré-Escolar foi um passo importante, desafiando uma perspetiva convencional e práticas passadas que estabeleciam fronteiras muito rígidas na aprendizagem da literacia. Com efeito e segundo Clay (1967, citado pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar do ME, 1997, p. 65), “o acesso à linguagem escrita das crianças que frequentam o pré-escolar não deve ser visto como uma introdução formal e “clássica” à leitura e à escrita, mas como uma forma de facilitar a emergência de competências relacionadas com a linguagem escrita envolvendo as crianças em atividades informais de literacia.”

Mata (2008) refere que:

as crianças desenvolvem diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, mesmo antes de, formalmente, estes lhes serem ensinados. Isto decorre do facto de as crianças interagirem, mesmo em contextos informais, com outras crianças e adultos que utilizam a escrita, e de serem aprendizes activos, que constroem conhecimentos sobre o mundo, à medida que exploram o meio envolvente e reflectem sobre as suas explorações (p. 9).

À nossa volta existe um mundo “cheio de letras”; em todo o lado a criança está exposta a material impresso como por exemplo: algarismos, letras, símbolos,...

Segundo Schickedanz (1982, citado por Hohman e Weikart, 2011, p. 551) “as crianças de idade pré-escolar têm já alguns conhecimentos sobre as letras impressas mesmo antes de receberem treino formal na escrita e leitura, ou mesmo antes de saberem nomear as letras ou reconhecer palavras.”

Enquanto os mesmos autores reforçam a ideia dizendo que “as capacidades de escrita desenvolvem-se gradualmente em consonância com o desenvolvimento da linguagem oral, devendo ambas as capacidades ser apoiadas.”

Martins e Niza (1998, citado por Pereira, 2008) afirma que desde pequena a criança, em diversos contextos tem contacto direto com a escrita que:

o conhecimento do mundo da linguagem não é adquirido pela criança de um dia para o outro; antes integra um processo extenso e complexo. A entrada na escola dos “grandes” não coincide com a entrada na razão gráfica, pois as crianças acedem a este mundo desde muito cedo, quando interagem com textos, livros, revistas em sua casa e na rua e, assim, através dessa interacção, vão (re)construindo uma representação desse mundo escrito (p. 85).

O Método João de Deus desenvolve a aprendizagem da leitura e da escrita em simultâneo surgindo com uma nova dimensão estética.

Como refere Deus (1997, p.15) “faz pensar na importância de estimular o interesse pelo escrito e por motivar a acção de ler.”

Primeiro são apresentadas as letras mais simples (vogais), depois os ditongos e as consoantes mais fáceis de pronunciar formando as sílabas.

Ruivo (2009, p.114) afirma que “a criança familiariza-se com as letras e os seus valores fonéticos pois já no seu tempo João de Deus evidenciava a relação entre o domínio da linguagem e o da leitura/escrita.”

Das sílabas resultam as palavras fracionadas silabicamente (com tonalidade diferenciada de preto e cinzento) sem separar a uniformidade da palavra. A partir do conhecimento da palavra, a criança ao formar frases é estimulada a raciocinar, descodificando o alfabeto de uma forma interativa e lúdica que lhe faça sentido.

A leitura é orientada pelo Educador/Professor ditando regras com sentido, criando mnemónicas em consoantes que se podem pronunciar com dois ou mais sons, João de Deus chamava-lhes consoantes “incertas.”

De acordo com Papalia, Olds e Felman (2001) chama a atenção de:

à medida que as crianças vão aprendendo como é que a memória trabalha, consegue empreender ações deliberadas que os ajudem a memorizar. Estratégias mnemónicas são os dispositivos para ajudar a memória. As crianças poderão descobrir técnicas mnemónicas por elas próprias ou podem ser ensinadas a usá-las (p. 430).

Quando a criança aprender as consoantes consideradas “certas” Ruivo (2009,p.116) diz que “só depois aparecem as consoantes “incertas”, aquelas que têm mais que um valor, mais do que um som, conforme a sua posição na palavra.”

Refletindo sobre as regras com sentido, Ruivo (2009, p.124) salienta ainda que o método: “explica as regras de uma forma organizada, sistemática e rigorosa o que facilita ao professor e ao aluno o ultrapassar de dificuldades que, se não apresentam na leitura, acabam por emergir na escrita.”

A mesma autora (2009) refere a importância do método desta forma:

com a Cartilha Maternal surgia, finalmente, o instrumento indispensável para a alfabetização do povo, método de iniciação preferido pelos educadores portugueses durante várias décadas, pela sua simplicidade e a adequação ao nosso meio sociocultural (p. 117).



De uma forma geral, o Educador deve proporcionar aprendizagens significativas e facilitadoras, tendo atenção ao ritmo de cada criança, à opinião, às ideias, às vivências diárias e dar oportunidade de se exprimirem oralmente.

### **3. Local de estágio**

#### **3.1. Caraterização do local de estágio**

O Jardim-Escola João de Deus situa-se na rua Alfredo da Silva, nº35, na localidade de Albarraque, freguesia de Rio de Mouro, concelho de Sintra e distrito de Lisboa. A vila de Rio de Mouro encontra-se situada na bifurcação da linha do Oeste, a 6 km da sede do concelho de Sintra e a cerca de 15 km da cidade de Lisboa. Tem ainda como freguesias limítrofes: Belas, Algueirão Mem-Martins, Cacém e S. Pedro de Penferrim.

Geograficamente o concelho de Sintra, da qual a freguesia de Rio de Mouro está incorporada, faz fronteira a Sul com os concelhos de Cascais e Oeiras. Fica entre as freguesias de S. Pedro de Penaferrim e Algueirão Mem-Martins que a limitam a poente.

A freguesia de Rio de Mouro tem cerca de 29 mil eleitores, e, segundo os dados dos censos de 2001, residem nela 46 mil indivíduos em cerca de 20 mil alojamentos, existindo, assim, uma densidade populacional muito superior a média da grande Lisboa e do concelho de Sintra.

É uma zona de grande expansão comercial e industrial, sendo a freguesia do Concelho de Sintra que mais cresceu nos últimos 10 anos. A população que habita a freguesia é bastante heterogénea, sendo a maioria habitantes naturais de outras regiões ou países. A maioria dos habitantes é de nacionalidade portuguesa, mas também existe uma grande faixa da população dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), bem como do Brasil e dos países do Leste Europeu. Existem diferentes estratos sociais, sendo o mais frequente de nível médio baixo. Quanto a infraestruturas, Rio de Mouro possui dois grandes polos: um de apoio social e outro desportivo.

### **3.2. Descrição do espaço físico**

O espaço exterior é bastante amplo, onde se encontra um jardim com uma horta pedagógica, um espaço lúdico com baloiços, escorregas e outros tipos de equipamentos. No seu interior, no espaço creche, tem duas salas destinadas ao berçário, uma sala do bibe verde, outra sala do bibe azul-turquesa bastante ampla, com equipamentos e material de acordo com a idade. No espaço de jardim-de-infância, existe uma sala do bibe amarelo, uma sala do bibe encarnado com grandes dimensões que está dividida com mobiliário. Um ginásio onde é feito o acolhimento, as respetivas aulas de Expressão Motora e ensaios para festas comemorativas. As casas de banho são relativamente amplas e separadas, no geral costumam estar sempre limpas. No Jardim de Infância há um comprido corredor que tem exposto na parede contos e poemas de autores literários e uma pequena biblioteca. Também existe a valência de ATL, destinada aos meninos mais velhos que frequentam o primeiro ciclo do ensino básico, podendo assim usufruírem de acompanhamento pedagógico e atividades lúdicas.

### **3.3. Descrição da estrutura do relatório de estágio profissional**

Este trabalho está organizado em três capítulos, o capítulo I está dividido em oito secções em que cada uma é constituída por relatos diários, respetivas inferências com fundamentação teórica, correspondentes aos momentos de estágio diferenciados em cada Bibe. No segundo capítulo constam as planificações fundamentadas cientificamente. No terceiro capítulo são apresentados os dispositivos de avaliação, acompanhados de fundamentação teórica. E por último, encontramos uma reflexão final, com as considerações finais, novas pesquisas e algumas limitações.

### **3.4. Importância da elaboração do relatório de estágio profissional**

Este documento, como futura profissional, é fundamental, pois é uma forma de registar as de vivências ao longo do percurso da Prática Pedagógica. Ao conviver e experienciar diretamente com realidades educativas distintas, bem como em ter contato com faixas etárias bastantes diversificadas tornaram esta experiência

inesquecível e muito enriquecedora. E, também, permitiram adquirir uma postura de confiança, um estado de bem-estar e otimismo.

Esta atitude constrói-se gradualmente, ao longo da Prática Pedagógica, apoiando-se nas relações de vinculação e nas experiências significativas.

Ao longo deste caminho percorrido, eu confrontei-me com múltiplos desafios, procurando responder a si mesmo e aos intervenientes envolvidos. Contudo ao encontrar respostas, o estagiário leva uma bagagem de experimentações: perceber a dinâmica escolar, as estratégias de ensino e as opções metodológicas, tornando-se assim, mais resiliente na sua vida futura.

Mas todavia, leva consigo alguns receios sobre as opções a tomar aquando à turma que vai trabalhar, e de não ser capaz de tomar as decisões mais acertadas.

### **3.5. Pertinência do estágio profissional**

A ação, a experimentação e a reflexão em múltiplos contextos surgem combinadas, segundo palavras de Pacheco refere que visando o alargamento dos esquemas conceptuais do professor e a aquisição de conhecimento sobre o “como ensinar”. O desenvolvimento pessoal dos futuros Professores, a promoção da sua capacidade de refletir e questionar as suas ações e de construir o seu próprio estilo de ensino são escolhas influenciadas das diferenciadas experiências vividas ao longo da sua formação. De acordo com Pacheco (1995, p. 133) “o professor deve ser formado numa série de competências técnicas, ligadas ao saber-fazer, não se pode aceitar que a sua actuação seja orientada exclusivamente por um conjunto pré-determinado de competências.”

De acordo com as palavras de Alarcão e Tavares das diferentes perspetivas decorrem, logicamente, diferentes conceções do papel do supervisor e do formando: desde o mestre que ensina as “artes do ofício” ao aprendiz (sujeito passivo), funcionando como modelo profissional e crítico das suas práticas; até ao treinador, companheiro e conselheiro, que estimula e apoia o formando (sujeito ativo) na exploração e compreensão das situações e contextos vividos, na atuação sobre os mesmos e na sistematização do conhecimento daí decorrente.

Alarcão e Tavares (2003, p. 35)) referem que “o papel do supervisor é fundamental para ajudar os estagiários a compreenderem as situações, a saberem agir em situações e a sistematizarem o conhecimento que brota da interacção entre acção e o pensamento”.

Por se tratar do último ano da formação inicial dos candidatos a Professores, por corresponder ao principal momento da sua passagem pelo contexto acadêmico, e pela qualidade e intensidade dos desafios e vivências que esta transição encerra, o estágio pedagógico é aqui entendido como palco de um dos processos mais ricos e decisivos da capacitação e da integração do jovem Professor no mundo da docência.

Deste modo, nos momentos de estágio que eu tive oportunidade de vivenciar em simultâneo com uma aprendizagem teórica possibilitam ao indivíduo aliar a prática à teoria, permitindo-me como observadora participante fazer parte deste ensino/aprendizagem. Este processo foi uma partilha diária entre alunos, Educadores Cooperantes, Professores Supervisores da equipa da Prática Pedagógica, Professores da Escola Superior de Educação João de Deus e evidentemente colegas de curso.

### **3.6. Metodologia**

Para a elaboração deste documento foi seguida uma investigação de tipo qualitativo que adotou uma metodologia baseada em 2 tipos de instrumentos para a recolha de dados: a observação participante direta e a análise documental.

Almeida e Pinto (1990, p. 84), definem a metodologia como sendo a “organização crítica das práticas de investigação.”

Ao longo do mesmo são feitas breves descrições dos participantes na investigação (alunos/investigador/professor) bem como, são referidas as estratégias adotadas que permitiram a recolha de dados durante a investigação, nomeadamente através da observação direta e participante.

Segundo Denzin e Lincoln (1994, p.2), “o pesquisador qualitativo estuda coisas no seu ambiente natural, tentando dar sentido ou interpretar os fenómenos, segundo o significado que as pessoas lhe atribuem.”

Se há uma característica que constitui a marca dos métodos qualitativos é a flexibilidade, principalmente quanto às técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação que está a ser feita.

Segundo Carmo (1998, p. 180) refere que os “investigadores desenvolvem conceitos e chegam à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados.”

Efetou-se registos, preferencialmente no computador, após cada observação.

Pois, o mesmo autor (1998, p. 107) refere que a técnica da observação participante “onde o observador deverá assumir explicitamente o seu papel (...)

combinando com outros papéis sociais cujo o posicionamento lhe permita um bom posto de observação.”

Esses registos deram uma descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, registou-se ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como padrões que emergem. Isto são notas de campo, o relato escrito daquilo que se ouviu, viu, experienciou e pensou no decurso da recolha e refletindo sobre os dados obtidos.

Recolheram-se documentos internos relacionados com os participantes, como por exemplo: horários semanais, documentos que caracterizam o grupo aos diferentes níveis, entre outros. (fonte: Projeto Curricular de Turma).

O objetivo da recolha deste tipo de materiais foi de “obter provas detalhadas de como situações sociais são vistas como pelos seus atores e quais os significados que vários fatores têm para os participantes.

### **3.7. Identificação do grupo de estágio**

Esta experiência foi realizada no Jardim-Escola de Albarraque, ano letivo de 2010/2011, do 1º semestre, às segundas e terças - feiras, com uma carga horária de 12 horas semanais. O grupo de estágio era composto por mim e mais outra colega.

Este relatório na sua elaboração segue as normas da American Psychological Association (APA) E Azevedo (2000).

Gostei bastante do meu grupo de estágio, do Mestrado de Educação em Pré-Escolar, pois o grupo de estágio, partilhou, trabalhou, colaborou, refletiu e evolui.

Segundo Hohman e Wiekart, (2011, p.130) “no seu melhor, o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo.”

Eu e a minha colega de estágio formámos um grupo coeso, partilhando dúvidas, alegrias e colaborando em conjunto enriquecendo assim, a prática de ambas.

De acordo com Likert (1967, citado por Hohman e Wiekart, 2011, p. 132) “diariamente, os membros da equipa partilham aquilo que estão a aprender sobre as crianças e sobre os critérios curriculares.” E no decorrer dos seus estudos descobriu que “as competências importantes não estão contidas num indivíduo particular, mas são facilmente partilhadas e melhoradas num contexto cooperante.”

Com esta partilha diária fomos crescendo, lado a lado, como melhores seres humanos e mais responsáveis.

### **3.8. Cronograma de estágio**

O estágio profissional I, II e III, decorreu no período de tempo de 18 de outubro de 2010 a 24 de janeiro de 2012, com uma carga semanal de 12 horas, distribuídas por dois dias, das 9:00 às 16:00, ao longo de três semestres letivos consecutivos.

A Prática Pedagógica decompunha-se em momentos de observação, de atividades desenvolvidas pelas Educadoras e Professores, de aulas lecionadas pelas colegas de estágio e alguns momentos de avaliação previamente planificados com conteúdos programáticos devidamente orientados pela Educadora/Professora Cooperante e Orientadoras da Prática Pedagógica, existindo também aulas surpresa que criavam sempre o momento de grande tensão, de partilha e uma forte capacidade de improviso em sala de aula, sendo possível, lecionar aleatoriamente, as Áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio no 1.º Ciclo de Escolaridade e na Área do Conhecimento do Mundo e Área de Expressões e Comunicação, correspondentes à Educação Pré-Escolar.

Todos esses momentos estarão discriminados no cronograma que se segue e será também referido o tempo despendido na elaboração deste documento.

Neste cronograma, é apresentado a calendarização de acordo com cada momento de estágio identificado, segundo a nomenclatura das cores dos Bibes utilizada nos Jardins-Escolas João de Deus. As cores dos Bibes das crianças correspondem a uma faixa etária, como se pode verificar no Quadro 1.

## Quadro 1 - Cronograma

Atividades	Semana	2010															2011							
		Outubro					Novembro					Dezembro					Janeiro				Fevereiro			
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4
Estágio																								
Aulas surpresa Orientadoras																								
Aulas programadas																								
Reuniões de estágio																								
Realização do relatório																								
Pesquisa bibliográfica																								

Atividades	Semana	2011																			
		Março					Abril					Maio					Junho				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Estágio																					
Aulas surpresa Orientadoras																					
Aulas programadas																					
Reuniões de estágio																					
Realização do relatório																					
Pesquisa bibliográfica																					

Atividades	Semana	2011															2012									
		Setembro					Outubro					Novembro					Dezembro					Janeiro				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Estágio																										
Aulas surpresa Orientadoras																										
Aulas programadas																										
Reuniões de estágio																										
Realização do relatório																										
Pesquisa bibliográfica																										

Legenda:

Bibe Encarnado – 4 anos	
Bibe Azul – 5 anos	
Bibe Amarelo – 3 anos	
Bibe Verde – 2º ano	
Bibe Azul claro – 3.º Ano	
Bibe Azul escuro – 4.º Ano	
Bibe Castanho – 1.º Ano	





# Capítulo 1

## Relatos Diários

## **1.1. Breve introdução**

O primeiro capítulo está organizado em oito secções. Da primeira à terceira secção irei descrever os relatos diários em Educação Pré-Escolar vivenciados no Bibe Encarnado, Bibe Azul e Bibe Amarelo (período de estágio realizado no Jardim-Escola de Abarraque). O estágio intensivo foi realizado na Creche e Jardim-de-Infância Morangos em Cascais e correspondente à quarta secção. As restantes secções correspondem ao estágio realizado no 2.º, 3.º, 4.º e 1.º anos de Escolaridade do Ensino Básico no Jardim-Escola de Alvalade.

Em cada secção encontra-se a caracterização da turma e do espaço, o horário semanal e os relatos diários com inferências e as respetivas fundamentações teóricas.

São anunciadas também as rotinas diárias respetivas aos grupos. Em cada momento de estágio serão referidos apenas, os aspetos mais significativos das conjunturas vivenciadas.

Como já tinha sido mencionado anteriormente, o relatório de estágio profissional incide na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo assim considero pertinente expor uma breve contextualização das mesmas.

## **1.2. Educação Pré-Escolar**

A Educação Pré-Escolar é considerada uma primeira etapa, onde a criança tem contacto com a educação básica, que lhe proporciona bases mais sólidas durante o seu percurso de vida.

De acordo com as Orientações Pré-Escolares do ME, (1997, p. 17) refere que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida.”

O meio revela-se fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, na medida que usufruem de experiências educativas diversificadas num contexto próprio estimulando as capacidades de expressão, de comunicação e socialização.

Ainda de acordo com as Orientações Curriculares do ME (1997, p. 17) acrescentam que “durante esta etapa se criem as condições necessárias para as crianças continuarem a aprender.”

Este processo de aprendizagem torna-se interessante para a criança se o Educador organizar e estruturar atividades dinâmicas, inovadoras e lúdicas.

As Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar do ME, (1997, p. 18) salientam que, “adoptar uma pedagogia organizada e estruturada não significa introduzir na educação pré-escolar certas práticas “tradicionais” sem sentido para as crianças, nem menosprezar o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens.”

Entre as crianças, durante a Educação Pré-Escolar deve existir oportunidades de igualdade, devendo o Educador ser organizado na sua Prática Pedagógica, planeando antecipadamente e avaliando as aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

As crianças não são todas iguais, cada uma tem o seu ritmo de aprendizagem e cabe ao Educador respeitar e valorizar, a criança, como seres humanos cobertos de experiências e vivências contextuais diversificadas. A criança tem um papel ativo na sua formação por isso, as Orientações curriculares para Educação Pré-Escolar do ME, (1997, p. 19) diz que é essencial “partir do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios.”

Esta etapa da vida da criança deve estar relacionada com 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) exatamente para valorizar as vivências, as aprendizagens, adquiridas pelas crianças, e transportá-las para outro grau de ensino mais complexo.

De acordo com Serra (2004, p.74) refere que “a passagem do jardim-de-infância para o 1.º CEB implica que exista uma articulação entre ambos e uma continuidade educativa que deve estar inteiramente ligada à prática do Educador/Professor.” Apesar destes dois contextos serem dois campos diferenciados, o segundo é a continuação do primeiro. Daí a importância do ensino básico se apoiar nas vivências das crianças quando estas entram na escolaridade, sendo necessária uma articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1ºCEB de forma a respeitar o processo natural de cada criança.

Segundo as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar do ME, (1997):

O desenvolvimento curricular, da responsabilidade do educador, tem em conta:

- os objectivos gerais – enunciados na Lei de Quadro da Educação Pré-Escolar como intenções que devem orientar a prática profissional dos educadores;
- a organização do ambiente educativo – como suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade. O ambiente educativo comporta diferentes níveis em interacção: organização do grupo, do espaço e do tempo; organização do estabelecimento educativo; a relação com os pais e com outros parceiros educativos;
- as áreas de conteúdo – que constituem as referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem.
- a continuidade educativa – como processo que parte do que as crianças já sabem e aprenderam, criando condições para o sucesso nas aprendizagens seguintes;
- a intencionalidade educativa – que decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças (p. 14).

Em relação às diversas áreas de conteúdo (Quadro 2) devem estar ligadas entre si, uma vez que a construção do saber se processa de forma integrada e que há inter-relações entre os diferentes conteúdos e aspetos que lhe são comuns. Deverão, por isso, ter uma perspetiva globalizante, considerando-se competências essenciais e transversais.

Quadro 2 – Áreas de conteúdo da Educação Pré-Escolar.

Áreas de conteúdo	Área de Formação Pessoal e Social
	<p>Área de Expressão/Comunicação que compreende três domínios:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• domínio das expressões com diferentes vertentes – expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical</li><li>• domínio da linguagem e abordagem à escrita</li><li>• domínio da matemática</li></ul>
	Área do Conhecimento do Mundo

Segundo palavras do mesmo documento do ME, o Jardim-de-Infância é um espaço privilegiado de interação social que permite a cada criança partilhar e trocar experiências, momentos de grande valor emocional e afetivo, importantes para o desenvolvimento individual e social assim como do grupo.

### 1.3. Primeira Secção - Bibe Encarnado

Este subcapítulo refere-se ao momento de estágio efetuado no Jardim Escola João de Deus de Abarraque que se iniciou no dia 18 de outubro e findou no dia 9 de novembro de 2010 no Bibe Encarnado.

#### 1.3.1. Caracterização do grupo

A turma do Bibe Encarnado é constituída por 26 alunos, sendo relativamente homogénea em termos de idades. São 15 alunos do género masculino e 11 alunos do género feminino, como se pode ver no gráfico da Figura 1. De acordo com as informações fornecidas pela Educadora Cooperante, os elementos da turma revelam algumas disparidades de aprendizagem e comportamento, existindo algumas crianças com dificuldades e outras mais desenvoltas. Os elementos da turma são interessados, colaborativos e participativos em todas as atividades. Demonstram grande capacidade de memorização e de associação de ideias.

A nível afetivo, a turma não apresenta problemas de relacionamento, existindo grupos de interesse para partilharem brincadeiras que os leve a querer manter todas as atividades em conjunto.

Os alunos relacionam-se com a educadora carinhosamente, demonstrando através de desenhos, palavras e ações afetivas.

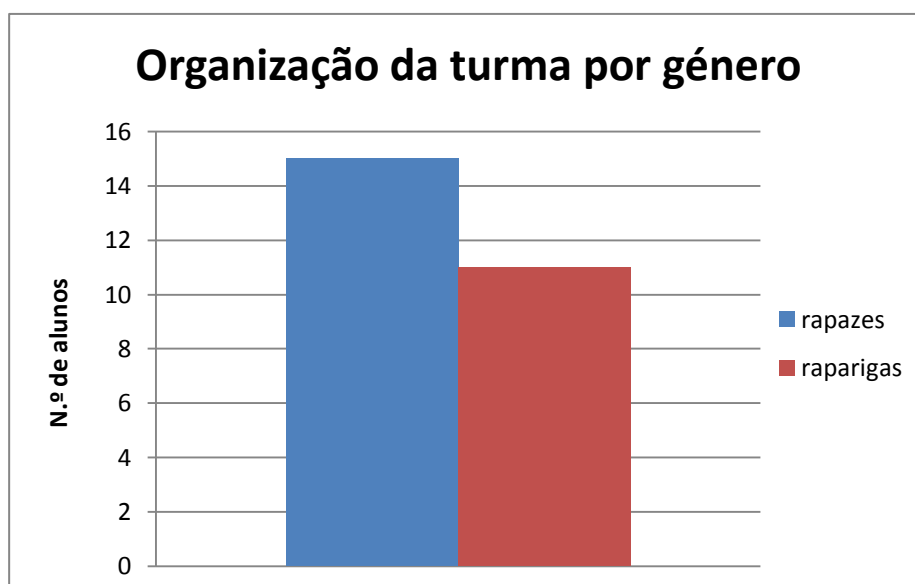


Figura 1 – Gráfico da organização do Bibe Encarnado por género

A maior parte destas crianças os pais trabalham na fábrica *Tabaqueira de Albarraque* com a qual o Jardim-Escola de Albarraque tem um acordo assinado, como pode ser verificado no gráfico da Figura 2. Pude constatar que os filhos dos trabalhadores da fábrica da Tabaqueira de Albarraque iniciam o horário escolar mais cedo que os restantes.

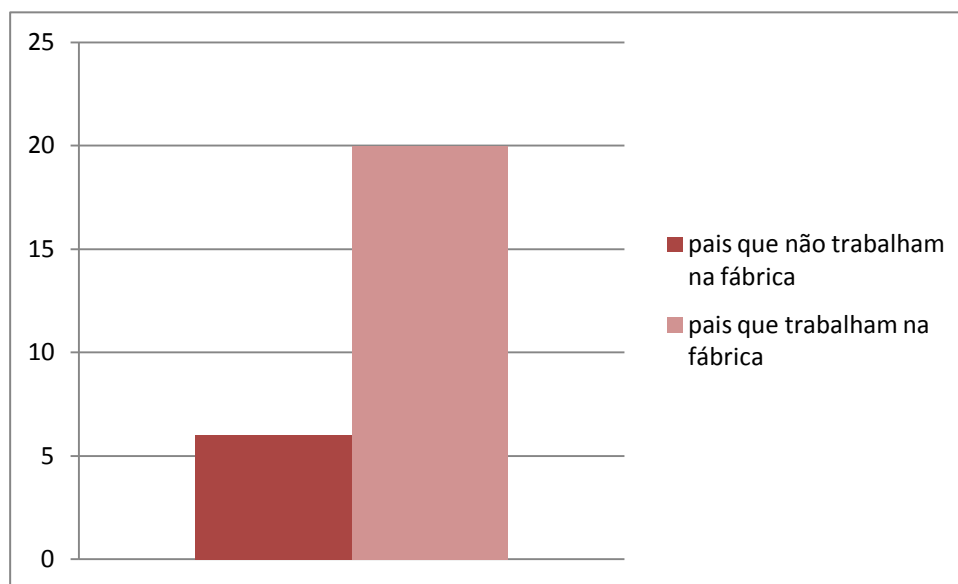


Figura 2 – Gráfico representativo do número de pais que trabalham na fábrica Tabaqueira de Albarraque

Ao observarmos a Figura 2 podemos concluir que só 5% dos pais destas crianças é que não trabalham na *Tabaqueira de Albarraque*. O horário do Jardim-Escola acompanha o horário do primeiro turno da Tabaqueira.

### 1.3.2. Caracterização do espaço

A sala do Bibe Encarnado é bastante ampla e com luminosidade natural, com duas janelas (portas) que dão acesso diretamente para o exterior (recreio). Esta sala é dividida ao meio por equipamento escolar, onde no seu interior se podem encontrar materiais manipuláveis estruturados e não estruturados, no meio da sala existe: um quadro de ardósia, uma secretária da educadora, as cadeiras dos vinte e seis alunos localizadas em redor de quatro mesas redondas (seis cadeiras em cada mesa), dois placards, em que estão expostos trabalhos elaborados pela turma, um armário, no qual se arquivam em dossiês todos os trabalhos realizados pelos alunos.

No exterior da sala existe um quadro para afixar o horário com as respectivas atividades semanais (Figura 3).

Como refere Zabalza (1998, p. 237) “o espaço já não é o lugar onde se trabalha, nem tão pouco é somente um elemento facilitador, mas constitui um factor de aprendizagem. O espaço e os elementos que o configuram constituem, em si mesmos, recursos educativos.”

Em concordância com este autor, Lobo (1988, pp. 19-20) defende que “a criança dos três aos seis anos está predominantemente na fase da função simbólica e da representação. Assim, áreas e material que permitem e favoreçam o jogo simbólico ou “faz de conta” são fundamentais (...) zonas que permitam às crianças representar tudo aquilo do dia-a-dia, o que viram, o que experimentaram, o que viveram”.

No interior da sala há um espaço onde as crianças fazem representações do jogo simbólico nomeadamente: um cantinho com divisões de uma casa em miniatura e respetivos materiais, um tapete e prateleiras coloridas onde construíram uma biblioteca de turma com livros de autores literários.

A Biblioteca Escolar tem um papel decisivo, ao contribuir que os alunos adquiram as competências relacionadas com o manuseio da informação, e sua posterior transformação em conhecimento que lhes seja relevante, devendo ser, o corpo docente, cúmplice do seu desenvolvimento e da sua dinamização.


De acordo com Calixto (1996):

As atitudes pedagógicas dos professores, na sua generalidade, devem ter em atenção a necessidade do uso da Biblioteca. Os alunos devem ser incentivados e encaminhados na utilização da Biblioteca, não como uma actividade marginal ou secundária mas no centro do desenvolvimento curricular (p. 21).

As palavras do mesmo autor também referem que a Biblioteca Escolar está, evidentemente, relacionada com a ideia central do aumento das competências de literacia dos alunos, assume hoje em dia um importante papel como recurso educativo onde a prática e a teoria surgem interligadas e as oportunidades de investigação surgem como essenciais (p. 253).

### 1.3.3. Horário Semanal

O horário semanal da turma do Bibe Encarnado é o que se apresenta na Figura 3.



Horas	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
1.º tempo (manhã)	Acolhimento às crianças				
	Iniciação à Matemática	Iniciação à Matemática	Iniciação à Matemática	Iniciação à Matemática	Ginástica (9h45m/10h45m)
	Hora do conto: estimulação à leitura / Teatro de fantoches				
	Suplemento alimentar				
	Recreio orientado e livre				
	Educação Musical	Conhecimento do Mundo	Informática (11h/12h) Biblioteca*	Conhecimento do Mundo	Iniciação à Matemática
12.00	Higiene pessoal / Almoço				
2.º tempo (tarde)	Recreio orientado e livre				
	Conhecimento do Mundo	Picotagem/dobragem	Rasgar/recortar Colagem	Atividades Plásticas	Experiências
	Grafismo				
	Modelagem com Terracota e outros materiais	Enfiamentos Entrelaçamentos	Estruturação Espacial	Desenho livre/orientado	Puzzles e jogos de mesa
16.00	Lanche				

Figura 3 – Horário da turma do Bibe Encarnado

O horário está exposto no exterior da sala para poder ser consultado. Este contém as atividades realizadas pela turma semanalmente. As atividades semanais são planeadas da seguinte forma: na parte da manhã, são realizadas atividades correspondentes à Área de Expressão e Comunicação nomeadamente no Domínio da Matemática, no Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita e Domínio da Expressão Motora (sexta-feira). À tarde são realizadas tarefas referentes à Área de Conhecimento do Mundo e nos Domínios da Expressões.

Os diferentes momentos do dia devem ser planeados de acordo com os interesses, ritmos das crianças, alternando com atividades de mais movimento e outras mais calmas, os momentos de trabalho em grande grupo, em pequeno grupo ou mesmo individuais.



De acordo com Figueiredo (2003) afirma:

depois de uma actividade muito agitada, como a recreação ao ar livre, deve ser prevista outra um pouco mais calma, como cantar ou ouvir música. Isto porque a transição demasiado brusca (depois da recreação o repouso, por exemplo) é difícil para as crianças dessa idade. Da mesma forma, depois de uma actividade da qual se espera que o grupo todo tome parte, como ouvir uma história, ou planificar uma actividade, é interessante que as crianças possam escolher o que querem fazer, individualmente ou em pequenos grupos (p. 19).

O horário de atividades diárias facilita a organização em sala de aula, no entanto deve ser alterado e flexível caso seja necessário.

### **1.3.4. Rotina diária**

É importante que as crianças sigam uma rotina diária na Educação Pré-Escolar, tendo como objetivo a interiorização de hábitos fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal e social. Segundo o mesmo autor, Figueiredo (2003) refere que:

uma rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para fazer escolhas e tomar decisões, ir ao encontro dos seus interesses e aprender a resolver problemas “ao nível da criança” à medida que os acontecimentos vão surgindo (p. 224).

A rotina é iniciada logo de manhã com o acolhimento no ginásio, em roda. Posteriormente, as crianças vão à casa de banho, acompanhadas pela Educadora e dirigem-se para a sala, onde dão início às atividades.

A meio da manhã são encaminhados para o recreio, onde fazem um pequeno lanche, regressando depois à sala, para continuarem as atividades orientadas pela Educadora.

De acordo com Hohman e Weikart (2011)

neste sentido, os elementos de uma rotina diária são como um caminho a percorrer diariamente. Ao seguirem o caminho as crianças envolvem-se em variadas aventuras e experiências que lhes interessam e que respondem à sua natureza inventiva e lúdica (p. 224).

Seguidamente dirigem-se ao refeitório para almoçar e fazer a higiene, o recreio da tarde tem duração até às 14:30, a essa altura do dia retornam à sala onde realizam as atividades até à hora do lanche.

As crianças nestas idades não têm a noção do tempo e é precisamente uma rotina diária repetitiva que lhes dá a conhecer a existência de uma sequência de atividades diárias realizadas no decorrer do dia.

Por exemplo: a criança vai-se apercebendo que a altura de brincar no recreio aparece antes da hora da refeição. Tal como podemos constatar na opinião de:

Hohman e Weikart, (2011):

o que é que se passa agora”? O que é que fazemos a seguir? Quando é que vamos ouvir uma história?”; a rotina diária ajuda as crianças a responder a este tipo de questões ao oferecer-lhes uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender (p. 224). .

O ambiente social consistente oferecido pela rotina diária proporciona às crianças um ambiente psicologicamente seguro e com significado como referem Garland e White (1980, citado por os mesmos autores, 2011, p. 225) “os acontecimentos de envolvimento entre crianças e adultos ao longo do dia: brincar no recreio, ouvir uma história no tapete, cantar no comboio. Dividem o dia em blocos de tempo manobráveis e fornecem uma estrutura que as crianças compreendem e reconhecem.”

Ao reconhecerem esta estrutura de cada parte do dia, ajuda as crianças a desenvolver um sentimento de segurança e controlo e aos adultos percorrer um caminho sem ser desconhecido, auxiliando as crianças nas suas ações diárias.

E, ainda, segundo Hohman e Weikart, (2011)

os aspectos básicos da rotina diária concentram-se especialmente em apoiar a iniciativa da criança: fornecendo tempo à criança para expressar e seguir até ao fim os seus objectivos e intenções; permite aos adultos envolverem-se totalmente no apoio e encorajamento das crianças para que estas façam e digam coisas por si próprias (pp.224).

A rotina na Educação Pré-Escolar deve ter uma grande variedade de períodos de aprendizagem facilitando à criança construir intrinsecamente, além de noção de tempo, uma segurança em si própria e com significado.

## **O acolhimento**

O acolhimento de todas as crianças é feito no ginásio do Jardim-Escola de Abarraque. Os pais entregam as crianças aos educadores presentes onde fazem uma

reunião com todas as crianças da valência de Creche, Pré- Escolar e *Ateliês de Tempos Livres* (ATL).

É organizado uma roda começando no Bibe Verde (2/3 anos de idade), Bibe Amarelo (3/4 anos), Bibe Encarnado (4/5 anos) e por último o Bibe Azul (5/6 anos de idade), as crianças do ATL não participam nesta atividade.

Conforme as palavras de Hohman e Weikart (2011, p. 234) “o dia das crianças pode oficialmente começar e terminar ao mesmo tempo para toda a gente e que todas as crianças podem participar em cada grupo de atividades.”

Habitualmente, as Educadoras apresentavam canções novas, dinamizadas com gestos diversificados.

Cordeiro (2010, p. 373) afirma que “a aprendizagem de novas canções permite às crianças estimular a memorização, adquirir mais vocabulário, desenvolver a motricidade grossa, interiorizar regras, expressar o sentido rítmico, explorar o corpo e complementar a noção de espaço e de tempo.”

Era um momento bastante alegre e divertido tanto para as crianças como para os adultos.

## **Recreio**

Este é um período do dia em que adultos e crianças partilham o espaço exterior fazendo uma pausa de 30 a 40 minutos pelo menos duas vezes por dia.

O recreio habitualmente realiza-se no exterior, salvo uma outra situação quando as condições meteorológicas não o permitirem.

É composto por um espaço bastante amplo e agradável e um parque infantil com baloiços, escorregas, cavalos em madeira, entre outros. Este espaço proporciona momentos de grande prazer, descontração e um sentido de comunidade.

Hohman e Weikart (2011, p. 231) também referem que “o tempo de exterior permite às crianças brincarem juntas, inventar os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com os ambientes naturais.”

Os adultos supervisionam as suas brincadeiras, interagem realizando jogos de exterior e intervêm quando necessário.

## Higiene

A partir desta idade, as crianças já são relativamente autónomas ao fazerem a higiene, lavam as mãos sozinhas.

Cordeiro (2010, p.105) refere que “a lavagem de mãos é reconhecida em casa, infantários e Jardins-de-Infância e nos estabelecimentos alimentares como um dos mais eficientes métodos de prevenção de doenças.”

Existe um ou outro caso que ainda utiliza a fralda mas a grande maioria já tem controlo das necessidades e sente orgulho de ter tirado a fralda.

Como é referido por Brazelton (2003, p. 239), “a determinada altura, as crianças começam a compreender que desejam crescer.”

Na Educação Pré-Escolar existe a necessidade do adulto supervisionar as manobras de higiene.

A própria criança já se sente preparada e já se considera autónoma. De acordo com Cordeiro (2010, p.173) a criança adquire “o gosto em ser crescido e a responsabilidade de cuidar do seu corpo.”

Nesta faixa etária, as crianças querem fazer tudo sozinhas, dispensando o auxílio do adulto.

## Refeições

As refeições são feitas no refeitório, onde existe uma preocupação por parte dos adultos em trabalhar a autonomia e regras de socialização entre todas as crianças de várias idades.

Conforme Melo e Pedro (2000)

a criança desde muito cedo tem a necessidade de saber o que pode ou não fazer. Uma criança sem regras além de insegura terá dificuldades em se socializar com os outros, porque não consegue compreender onde começa ou acaba a liberdade de cada um (pp. 36-37).

Relativamente ao almoço/lanche pude observar que as crianças eram capazes de comer sozinhas sem sujar a roupa, usando adequadamente os talheres, conviviam com as outras crianças durante o almoço/lanche e que depois de comer conseguiam se manter sentadas.

A maioria das crianças já conseguiam comer sozinhas mas algumas não conseguiam fazê-lo sem se sujar.

Habitualmente, as refeições são realizadas sempre à mesma altura do dia, e em grande grupo, primeiro alimentam-se as crianças mais novas até às crianças com mais idade.

É muito importante a convivência entre adultos e crianças a esta altura do dia, segundo (Hohman e Weikart, 2011, p. 232) “as refeições são períodos para as crianças e os adultos apreciarem comida saudável num contexto social apoiante.

Realizam-se três refeições diárias, tendo em conta uma ementa nutricionalmente equilibrada proporcionado por um ambiente familiar.

## **18 de outubro de 2010**

A manhã começou com uma roda no ginásio, onde se reúnem todos os Bibes da Educação Pré-Escolar inclusive os que pertencem à valência de creche.

As crianças estão dispostas sempre de uma determinada forma o Bibe Amarelo no meio da roda, depois o Bibe Encarnado e por último o Bibe Azul, todos cantam e fazem linguagem gestual.

De seguida, as turmas do Bibe Azul dirigiram-se para a sala, em comboio a cantar pelo corredor seguidas das duas turmas do Bibe Encarnado. Geralmente a esta hora as crianças vão à casa de banho fazer a sua higiene. Apenas uma Educadora do Bibe Encarnado acompanhou as turmas e fez o acolhimento no tapete da sala. A Educadora pediu a uma criança para escolher um livro da biblioteca e iniciou uma atividade de Estimulação à Leitura.

Às 9:30 chegou a outra Educadora do Bibe Encarnado e deu início às atividades diárias.

Os alunos sentaram-se nos seus respetivos lugares onde iniciaram o Domínio da Matemática com o material manipulativo, o 3.º Dom de Froebel (Figura 4).

Este é um exemplo de uma aula no Domínio da Matemática.

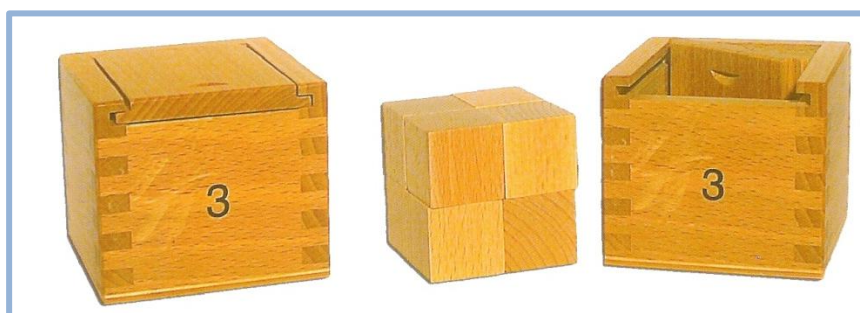


Figura 4 – 3.º Dom de Froebel: um cubo decomponível em oito pequenos cubos

A Educadora começou por relembrar as regras do respetivo material: abrir, arrumar e fechar a caixa; e começou a contar uma história da seguinte forma:

Era uma vez dois irmãos, a Carlota e o Martim, que foram visitar os seus avós, quando lá chegaram encontraram um muro alto (Figura 5) a rodear a casa. A Educadora pergunta a uma criança:

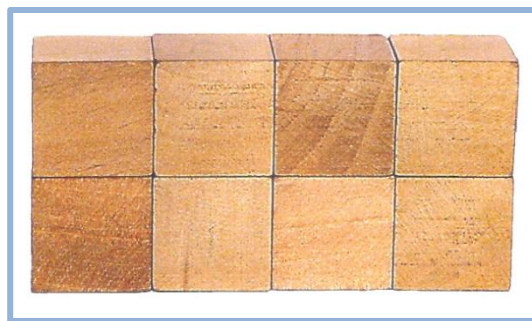


Figura 5 – Construção do *Muro alto*

Educadora: Quantos cubos tem o 3.º Dom? E depois continuou: tocaram à campainha e a avó Maria abriu a porta e os netos perguntaram: Onde está o avô Manuel? Está sentado no cadeirão (figura 6).

Educadora: Vamos ver quem se lembra da construção do cadeirão!

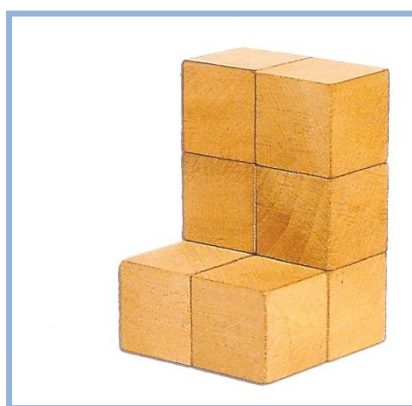


Figura 6 – Construção do *Cadeirão*

E a Educadora continuou a relatar a história:

Educadora: Mas o cadeirão estava vazio! Meninos, será que o avô foi dormir a sesta?

Todos os alunos responderam afirmativamente.

Educadora: Em nossa casa, onde costumamos dormir?

Aluno: Na cama (Figura 7).

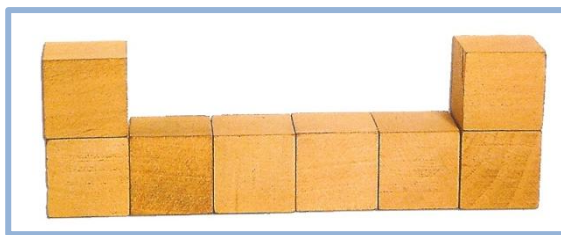


Figura 7 – Construção da *Cama*

A Educadora mandou arrumar o material estruturado e explicou alguns conceitos matemáticos.

De seguida, houve um pequeno intervalo onde as crianças comeram, relaxaram e brincaram no recreio.

Depois fizeram uma atividade no Domínio de Expressão Plástica: colagem e dobragem e antes do almoço às 12:20 fizeram a higiene, chegando ao refeitório às 12:30.

A hora da refeição reuniu apenas as turmas do Bibe Encarnado e alguns alunos que frequentam o ATL. O almoço teve a duração de 30 a 40m e à medida que foram acabando de comer dirigiram-se para o recreio.

Posteriormente, a turma foi dividida em dois grupos, metade foi para a aula da informática e os restantes ficaram no recreio a brincar.

### **Inferências/Fundamentação teórica**

É de salientar que esta foi a primeira vez que tive oportunidade de observar uma aula de Matemática com o material 3.º Dom de Froebel. A Educadora começou por dialogar com as crianças sobre a sua constituição, utilizando a estratégia de pergunta e resposta, notou-se que os alunos estavam familiarizados com o material e responderam sem dificuldades que o 3.º Dom é constituído por 8 cubos dentro de uma caixa de madeira organizados e com regras de utilização que devem ser cumpridas para que o “jogo” possa funcionar.

A origem deste material manipulável, segundo palavras de Caldeira (2009, p. 237) foi criado por “Friedrich Froebel (1826) foi um dos primeiros Educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância na formação das pessoas.” Froebel afirmou que “as crianças são o gérmen da humanidade e necessitam, desde pequeninas, da protecção e dos cuidados como um jardim”.

E como refere a mesma autora ele partilhava com outros pensadores do seu tempo a opinião que as crianças são como as plantas na sua fase de crescimento, precisam de cuidados diários para se desenvolverem e crescerem saudavelmente.

Durante este momento vivenciado em sala de aula, permaneceu uma interação sistemática entre a Educadora e os alunos, utilizando um diálogo claro e objetivo salientando conceitos matemáticos aliados à parte criativa.

O 3.º Dom de Foebel tem um elevado interesse pedagógico, Como refere Caldeira (2009):

promove o desenvolvimento da linguagem e do vocabulário, desenvolve a criatividade, trabalha a lateralidade, a motricidade fina, incute o desenvolvimento corporal, promove a noção de equilíbrio, noção de ordem, vão adquirindo hábitos e fazem iniciação de noções básicas para o desenvolvimento da matemática: quantidade, situações problemáticas, formas geométricas (p. 255).

Ao contar uma história às crianças, a Educadora está a desenvolver a linguagem, associando a Matemática de uma forma criativa.

Caldeira (2009) salienta o facto de:

pretende-se que as crianças realizem construções que permitam atividades com variedade de raciocínios matemáticos.

As construções podem ser exploradas através de uma história ou de uma situação problemática isolada. No entanto, é mais apelativo para a criança estar a ouvir uma história, em que as construções vão surgindo como elementos vivos da mesma e em que os pedidos de cálculo surjam justificados pela necessidade de resolver a situação posta naquele momento e naquela história (p. 255).

Durante esta atividade pude constatar que foram realizadas três construções associadas às ações que iriam decorrendo ao longo da história.

A mesma autora (2009) ainda acrescenta:

por isso devemos seleccionar três ou quatro construções, das onze predefinidas e com ela elaborar uma pequena história que permita ao aluno fazer raciocínios matemáticos.

Numa fase mais desenvolvida da aprendizagem poder-se-á trabalhar as situações problemáticas tanto no concreto como no abstracto, usando a oralidade ou a escrita matemática (p. 256).

Além destas construções que foram mencionadas nesta aula, no Domínio da Matemática, também poderão ser trabalhadas outras, como realça a mesma autora (p. 249) “existem onze construções predefinidas nomeadamente as colunas, cama, cruzeiro, o muro alto e o baixo, cadeiras e mesas, cadeirão, cruces, ponte e comboio.”

Os materiais manipulativos são um recurso que o Educador/Professor pode utilizar diariamente na sua Prática Pedagógica para que os conteúdos programáticos sejam absorvidos de uma forma inovadora, lúdica e diversificada facilitando a construção mental e a aprendizagem da matemática nos seus educandos, permitindo passar do concreto para o abstrato.



## **19 de Outubro de 2010**

A reunião foi iniciada no salão com todos os bibes onde em simultâneo cantavam diversas músicas e as Educadoras faziam o acolhimento das crianças que iam chegando à escola.

De seguida, o Bibe Encarnado dirigiu-se para a sala de leitura onde a Educadora Cooperante pediu à colega de estágio que fizesse estimulação à leitura através de imagens plastificadas do conto tradicional: *A Bela Adormecida*.

Após esta atividade, a turma manteve-se na mesma sala e esperou que a Professora de Inglês chegasse, quando começou a aula de Iniciação ao Inglês, os meninos ficaram bastante entusiasmados e a Professora perguntou na língua inglesa, a uma criança de cada vez, como se chamava e se ele estava bem, para isso a Professora utilizou um fantoche durante atividade. Existiu alguma dificuldade em responder de imediato, mas aos poucos, todas as crianças foram ficando mais desinibidas e com grande vontade de participar na atividade. A Professora usou estratégias diversificadas consoante os ritmos das canções, por exemplo: se a canção tivesse um ritmo mais dinâmico, os alunos colocavam-se de pé, cantavam (em inglês) e dançavam ou faziam os gestos relacionados com as ações integradas nas canções.

As crianças, após fazerem a higiene, foram para o intervalo. Na hora de Iniciação à Matemática, a educadora pediu aos meninos para se sentarem no chão e começou a fazer sequências com palhinhas, no decorrer da aula foram trabalhadas sequências com diferentes graus de dificuldade do mais simples para o mais complexo levando à participação de todos os alunos. Posteriormente, a Educadora chamou alguns alunos e em conjunto construíram uma sequência que todos os outros tiveram de realizar. Seguidamente almoçaram e foram para o recreio orientado por Educadoras dos diferentes Bibes.

## **Inferências/Fundamentação teórica**

A atividade de Inglês foi muito enriquecedora e criativa com um grande dinamismo e uma constante colaboração dos alunos. A atividade integrava canções e danças e maioritariamente mencionava os algarismos até dez, desta forma, como refere Groux (1996, p. 40) a vantagem cognitiva na aprendizagem precoce de uma segunda língua relaciona-se com “actividades criativas, as habilidades meta linguísticas, a criatividade verbal (...).”

Assim sendo, a Educação deve ser multicultural tendo em conta a sociedade de hoje. A Educação deve ser multicultural, uma vez que a globalização é um

fenómeno integrante ao século XXI. Como podemos verificar no objetivo do artigo n.º 29 da Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF) que afirma que a Educação “deve preparar a criança para uma vida adulta (...) e inculcar o respeito pelos países (...) bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus.”

Como refere a Organização de Programas Curriculares do ME, assim, a criança ao entrar num grau de ensino mais complexo, como o 1.º Ciclo, leva consigo o conhecimento de um novo código linguístico, outra cultura, outros valores, bem como outro conjunto de atividades lúdicas e pedagógicas diversificadas.

## **25 de Outubro de 2010**

A manhã começou da seguinte forma: em roda como o habitual, a cantar as diferentes músicas com grande diversidade. Durante este momento foi realizado o acolhimento de alguns alunos que chegaram aos poucos.

O comboio foi organizado pela educadora colocando as meninas do lado direito e os meninos do lado esquerdo, cantando animadamente pelo corredor até chegar ao recreio. As crianças permaneceram alguns minutos no recreio enquanto o Bibe Encarnado com a ajuda da Educadora preparava a sala do ATL dispondo materiais de Estudo do Meio em cima das mesas.

As crianças do Bibe Encarnado dirigiram-se para a sala do ATL, de uma forma desorganizada, provocaram muito barulho, outras crianças que estavam naquele lugar não gostaram de os ouvir fazer barulho, correram a chamar a Educadora Cooperante que ficou desapontada com a atitude dos seus alunos e teve uma grande conversa com eles. Mais tarde, a Educadora realizou uma aula na Área de Conhecimento do Mundo sobre a constituição do planeta Terra.

De seguida, foram almoçar e brincar para o recreio, da parte da tarde tiveram aula de Informática.

## **Inferências/Fundamentação teórica**

É de referir que, em relação ao comportamento das crianças do Bibe Encarnado foi reprovável mas por outro lado compreensível porque existiu uma mudança de espaço (de sala) contrariando a rotina diária dos mesmos. E a atitude da Educadora, em dialogar calmamente com eles e chamando a atenção de forma que eles percebessem que aquele comportamento não é de todo adequado, realçou no relato correspondente a este dia de estágio.

Nesta faixa etária, a disciplina é bastante importante, pois dá à criança segurança e uma autoconfiança necessária para o seu desenvolvimento intelectual, afetivo e social.

Segundo Brazelton (2004):

a disciplina é o segundo presente mais importante que um pai pode dar a uma criança. O amor vem em primeiro lugar, é claro. Mas a segurança que a criança encontra na disciplina é essencial, pois sem ela não há limites. As crianças precisam de limites e sentem-se seguras com eles. Sabem que são amadas quando um pai se preocupa em lhes impor disciplina (p. 13).

A disciplina tem a ver com o ensino e não com a punição. Não acontece de um dia para outro. Exige repetição e paciência. O objetivo de longo prazo para a disciplina é promover o autocontrolo, para que a criança seja capaz de estabelecer os seus próprios limites.

Brazelton (2004) também refere que:

numa sociedade como a nossa, feita de muitas culturas diferentes, os pais e os profissionais precisam de compreender que as práticas disciplinadoras são determinadas pelas culturas e seguem, de forma muito clara e consistente, os valores e as tradições dessa cultura. A disciplina tem que ser adaptada a cada criança e deve ser equilibrada. São necessárias regras e expectativas claras e consistentes e as consequências do seu desrespeito devem fazer-se sentir com firmeza (p. 14).

Na Área de Estudo do Meio, a atividade correu muito bem e os alunos apresentaram um comportamento calmo, tranquilo e solicitavam a Educadora algumas vezes porque tinham dúvidas ao realizar a tarefa, e como pude observar nunca existiu uma má conduta após este incidente.

O mesmo autor em parceria com outro autor, Brazelton e Sparrow (2008, p. 152), num livro mais recente sublinha que “disciplinar é ensinar. É algo que se projecta no futuro e o antecipa. É respeitoso. “Eu sei que és capaz” Tu és capaz de aprender a parar-te a ti próprio e nessa altura eu não terei de o fazer. “Castigar é andar para trás e pode não ser respeitoso para com a criança.”

Os mesmos autores (p. 153) também reforçam a ideia que “uma óptima maneira de desactivar uma criança que parece estar num padrão repetitivo de mau comportamento é oferecer-lhe oportunidades de ser bem-sucedida.”

É através da palavra, da atitude e do exemplo que a criança aprende; tendendo a modelar o seu comportamento através da imitação do comportamento dos que lhe são mais próximos.

**26 de outubro de 2010**

A aula da minha colega de estágio começou às 9:30, com Estimulação à Leitura, contando a história sobre o percurso de uma gota de água, desde a sua existência no mar até chegar às torneiras das habitações.

No Conhecimento do Mundo, o tema proposto foi os diferentes estados da água.

A colega começou por introduzir exemplos reais para que as crianças pudessem vivenciar aquele momento. Por exemplo: para identificar a água no estado gasoso colocou uma porção da mesma no estado líquido dentro de um recipiente do aparelho aerossol. Assim as crianças puderam observar a transformação da água, do estado líquido para o estado gasoso (vapor de água).

Depois, explicou que na noite anterior colocou dentro de uma cuvette de gelo, água da torneira, pô-lo dentro do congelador e com a ação do frio existiu a mudança do estado líquido para o sólido. Simultaneamente, relacionou estes factos com os estados da água no meio ambiente.

### **Inferências/Fundamentação teórica**

É importante o Educador dialogar com as crianças apelando às suas vivências para poder determinar o nível de conhecimento que elas possuem, neste caso, a colega teve uma conversa com os alunos sobre onde é que eles poderiam observar a água na natureza.

Pois, segundo Martins (2009, p. 12) “é durante as observações que realiza nas acções que desenvolve, acompanhada ou autonomamente, que começa a formar as suas próprias ideias sobre fenómenos que a rodeiam, sejam eles naturais ou induzidos.”

A colega perguntou às crianças se elas já tinham visto alguma vez neve, e algumas crianças responderam que sim, então ela voltou a perguntar: Como é que surge a neve; porque é gelada; antes de ser neve o que era; e as crianças respondiam às questões, possuindo uma ideia própria. A colega explicou que a neve aparecia na natureza porque sofre uma transformação e utilizando os materiais, nomeadamente água, cuvette de gelo vazio e um cubo de gelo, explicou e confrontou as crianças com factos que acontecem na natureza.

As concepções alternativas das crianças devem ser reaproveitadas vivenciando as aprendizagens, confrontando as suas ideias com o que acontece na realidade desenvolvendo as ideias simplificadas tornando-as mais complexas.

Martins (2009, p. 12) diz que “inicialmente, através do brincar e, posteriormente, de forma mais sistematizada quando acompanhada pelo adulto, a criança vai estruturando a sua curiosidade e o desejo de saber mais sobre o mundo que a rodeia.”

Gostei bastante desta atividade e a colega conseguiu apelar às ideias existentes que as crianças possuem em relação ao meio natural que as envolve.

## **2 de novembro de 2010**

As crianças do Bibe Encarnado sentaram-se no tapete e a Educadora contou uma história sobre a vida de alguns planetas, e posteriormente conversou com as crianças sobre a mesma: como se chama o nosso planeta; como é que as crianças gostavam que fosse o nosso planeta e que nomes lhe dariam.

Depois, explicou às crianças que a aula, naquele dia, ia ser dada por mim, por isso, elas tinham que se portar bem, responder um de cada vez e se tivessem dúvidas tinham de as colocar à Talma.

Na atividade de Estimulação à Leitura, como podemos verificar na Figura 8, a história escolhida foi Antes, Agora e Depois da autora Luísa Ducla Soares

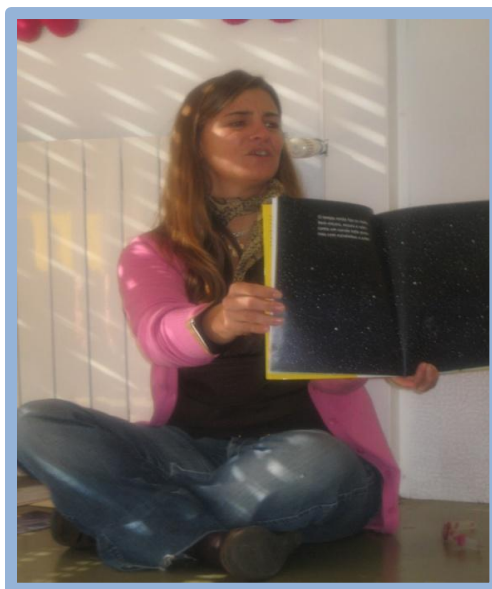


Figura 8 – *Momento durante a atividade de Estimulação à Leitura*

Antes de introduzir a história, os meninos aprenderam a seguinte lengalenga (Quadro 3):

Quadro 3 - Lengalenga antes de começar a ler a história

Vem aí a história	
Sabem quem vem lá?	Os meninos
E está mesmo a chegar?	já estão sentados
É uma amiguinha	ouvidos atentos,
que nos veio visitar.	e entusiasmados.
Com a sua magia	Por isso agora,
a esvoaçar.	um, dois e três
O que será que tem	e a história começa
para nos contar?	“Era uma vez (...)”

No decorrer da mesma, os alunos foram interagindo, sempre com perguntas dirigidas, participaram ativamente, colocando questões sobre os acontecimentos descritos no texto e relacionando com as suas vivências do dia-a-dia. Por exemplo, a meio da história, foi-lhes pedido que fizessem leitura de imagens sobre a posição que o sol ocupa em vários momentos do dia, relacionando com atividades que as crianças realizam diariamente, nomeadamente ao meio dia vão almoçar, através de pergunta e resposta, os alunos conseguiram chegar ao pretendido com alguma facilidade.

Na atividade de Estimulação à Leitura (Figura 9) existiram momentos de interdisciplinaridade com o Domínio da Matemática e a Área de Conhecimento do Mundo.



Figura 9 – Leitura da história: *Antes, Agora e Depois*

Na atividade de Conhecimento do Mundo, o tema abordado foi sobre o fenómeno natural *o dia e a noite*. Após ter feito uma demonstração (Figura 10), dois meninos seguraram em dois globos de papel, o menor representava o planeta Terra, e o outro o Sol (este tinha uma lanterna acesa), e com a sala escurecida, o planeta Terra começou a rodar à volta do Sol.



Figura 10 – *Demonstração do movimento de translação*

Ao dramatizar esta atividade sobre os movimentos de rotação e translação, existiu um grande interesse e motivação por parte das crianças.

As crianças dirigiram-se para o recreio e mais tarde foram para a sala do ATL, onde através de uma história de uma viagem à lua (Figura 11), realizaram exercícios de cálculo mental e utilizando material manipulável não estruturado (Figura 12) (cartões de bingo com algarismos) passando do raciocínio abstrato para o concreto, apesar de algumas crianças não sentirem necessidade de utilizar o material para realizar as contagens.

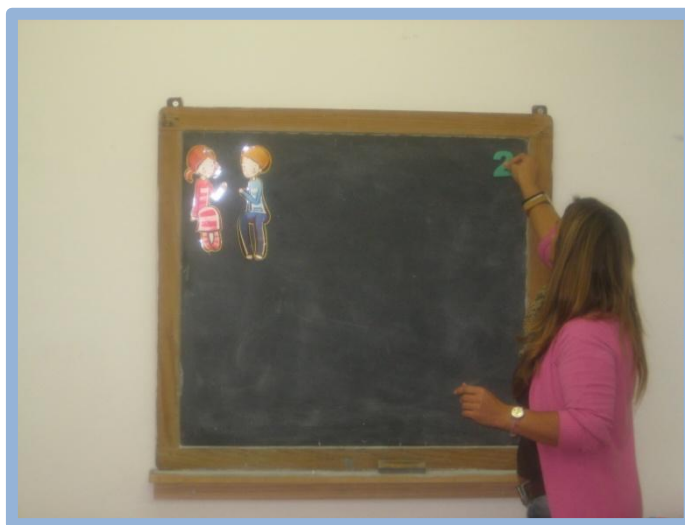


Figura 11 – *Representação com os materiais manipulativos não estruturados*



Figura 12 – *Cartão de bingo com algarismos*



Depois, os alunos foram almoçar e na parte da tarde tiveram aula de Informática.

## **Inferências/Fundamentação teórica**

O tema da minha aula foi *O dia e a noite* e foi escolhido pela Educadora Cooperante. No início existiu alguma hesitação em relação ao mesmo mas à medida que foi surgindo informação sobre o tema, houve uma preocupação na elaboração do material de forma a conduzir a aula, explorando os conteúdos objetivamente de acordo com a faixa etária.

A maior dificuldade encontrada foi a escolha da história, existindo uma preocupação na exploração de conteúdos através de perguntas não rotineiras e inovação na estratégia.

A planificação da aula foi feita cuidadosamente e antecipadamente. A postura em sala de aula foi dinâmica e interativa.

Durante a história foram realizadas expressões faciais com inflexões de voz, existindo criatividade na leitura.

No decorrer da história existiu um momento de partilha, entre mim e as crianças bastante significativo, pois fiquei surpreendida com os conhecimentos que as crianças possuíam relacionados com fenómenos naturais que acontecem diariamente, mas também demonstraram que possuíam uma grande capacidade de fantasiar o real.

Assim sendo, os autores Brazelton e Sparrow (2008, p. 123) constataam que “embora uma criança de quatro anos esteja a começar a aperceber-se da realidade, ela ainda representa os seus desejos na sua vida de fantasia”.

As crianças aprendem quando veem televisão, quando leem, quando observam outras crianças e adultos, quando caminham pela rua e brincam no jardim.

Como profissionais de Educação devemos proporcionar múltiplas experiências relativas à literacia diversificando em textos infantis e dar oportunidade de interação das crianças, notou-se uma interação por parte das crianças ao longo da narração da história.

De acordo com Mata (2008, p. 83), “ouvir atentamente e com prazer histórias, rimas, poesias e outros textos, extraindo as suas ideias principais, fazendo comentários e/ou levantando questões em relação ao que ouviu.”

Na atividade de Estimulação à leitura, consegui que todas as crianças do grupo participassem, pois o tema era relativo às suas rotinas diárias, e as

crianças conseguiam de certa forma, interpretar as imagens sem saber o que estava escrito.

Hohman e Weikart (2011, p. 557) referem que “na abordagem global da High/Scope relativo à linguagem e literacia as crianças são participantes activos no processo de construção de sentido implícito na leitura, muito antes de saberem, realmente, ler.

As crianças faziam constantemente perguntas sobre as personagens da história, sobre a evolução do seu crescimento, sobre a relação temporal existente ao longo do dia, fazendo comparações com ações realizadas por elas, e acima de tudo perguntavam diversas vezes o que queria dizer determinada palavra ou quadra explícita no texto.

Deus (1876, citado por Ruivo, 2009) afirma:

referindo-se ao método por ele criado, que a primeira condição para ensinar por este método é o estudo da fala. Encontramos uma afirmação idêntica, bem mais recente, de Golbert (1988), quando afirma peremptoriamente que uma boa parte das dificuldades existentes na escola serão superadas se as metodologias de ensino considerarem os princípios básicos que dirigem a linguagem oral (p. 110).

As palavras de Hohman e Weikart salientam que é importante para a criança que, quando encontre anúncios, etiquetas com escritos seja incentivado e motivado por parte do adulto, a decifrar o código das letras. Ao terem contacto frequente com a mensagem escrita não quer dizer, ao certo que a conseguem decifrar mas à sua maneira descobrem formas diferenciadas de as transmitir.

Na sala de aula os Educadores devem ter material exposto e acessível onde aparece a palavra escrita. Como afirma Deus mencionado na Cartilha Maternal (2004):

não basta ler; é necessário ler com conhecimento de causa. Quem não tem a análise das letras, quem não sabe as regras dos seus valores, não pode ensinar bem; e ensinando mal, isto é com muito custo e pouco proveito, naturalmente se furta às ocasiões de ensinar os outros; o que é um grande mal (...). Porque eu posso ser homem sem saber: o que não posso é ser verdadeiro homem sem saber ler (...). Ser homem é saber ler: e nada mais importante, nada mais essencial que essa modesta e humilde coisa chamada primeiras letras (s.p.).

Diariamente, pude observar que nas paredes da sala dos Bibes Encarnados estão colados expositores com os trabalhos realizados pelas crianças, mapas de aniversário, números com os respetivos elementos ilustrados, etiquetas de identificação de material, (por cada criança possui o seu

material escolar), e não posso deixar de referir que esta sala possui uma mini biblioteca que pode ser consultada pelos alunos.

É verdade que a leitura está sempre presente na nossa vida e é através dela que temos contacto com muitas realidades, boas ou más, que muitas vezes nos passam despercebidas. As crianças devem ter a possibilidade de contactar com os livros, com a leitura e com todo o seu potencial, pois através dela consegue-se grande evolução e progresso no desenvolvimento infantil.

## **8 de novembro de 2010**

O tema da aula lecionada pela colega de estágio foi sobre o nosso país: Portugal.

A colega iniciou a atividade com uma história *Os meninos de todas as cores* de autoria de Luísa Ducla Soares. Ao contar a história salientou a importância que todos os povos têm a nível mundial e a sua influência no território nacional.

A colega utilizou fantoches de papel e alguns meios de transporte. Relacionou (tal como está referido na história) o facto da globalização ser um fator importante na mudança das nossas vidas, pois altera a nossa cultura, hábitos, atitudes, etc. Através de pergunta e resposta, interagindo com as crianças, colocou as seguintes questões: “Qual o país onde vivem? Onde se situa Portugal? (utilizou um mapa mundo para localizar Portugal) Portugal é pequeno ou grande em relação aos outros países? Conhecem a bandeira de Portugal? Quais são as suas cores?”; entre outras questões. Os meninos levantaram-se e colocaram-se em roda, cada um deles segurou em uma parte da bandeira, erguendo no ar e em simultâneo, todos juntos cantaram o hino de Portugal: *A Portuguesa*.

## **Inferências/Fundamentação teórica**

O conceito de Educar para a Cidadania não é novo mas é difícil de explicar às crianças pequenas. A colega conseguiu transmitir aos alunos, utilizando as personagens da história, sendo estas de etnias diversificadas, que atualmente convivemos com diferentes hábitos e culturas, podendo surgir mudanças de atitudes e valores que se podem confrontar com a nossa cultura.

É um conceito abstrato que só se pode concretizar na forma como cada um de nós vive verdadeiramente em sociedade.

Segundo as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar do ME (1997):

a Educação para a Cidadania tem como objectivo promover nas crianças e jovens conhecimento, a compreensão, as capacidades, as atitudes e os valores que lhes permitam estar informados e conscientes dos seus direitos, responsabilidades e deveres, que os ajudem a desempenhar um papel activo na comunidade (local, nacional e internacional) e que os levem à compreensão de que cada um pode ter influência e marcar a diferença na respectiva comunidade de pertença (p. 51-52).

É um conceito que tem de ser vivido desde que a criança começa a ter consciência de tudo o que se passa em seu redor e, quanto mais possibilidades o Educador proporcionar à criança de participar ativamente na sociedade em que está inserida, maiores são as probabilidades de se tornar um adulto com responsabilidade social e moral, com conhecimento de literacia política, tornando-se crítico, responsável e solidário.

Com palavras de Urra (2007, p. 132) “deve-se educar: na honra, na palavra dada que é cumprida, na fidelidade, na verdadeira amizade, na dignidade, no domínio de si mesmo. A interiorização de regras, valores e juízos é uma parte importante do desenvolvimento individual, social e moral”.

A colega explicou que devemos respeitar tudo à nossa volta, não só os seres vivos mas também o que nos rodeia.

O mesmo autor (p. 133) também refere que “deve-se educar as crianças no respeito, na sensibilidade e no cuidado em relação aos animais, aos idosos, aos bebés e, em geral, em relação a todas as formas de vida (...). Os valores cívicos partem do respeito ao próximo”.

Baseando-me nas palavras das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar do ME, a Educação para a Cidadania não se esgota mas deve constituir a base de um projeto de escola, onde as opções devem ser claras e assumidas por todos. Deve fazer parte da vontade de todos os cidadãos, pois só desta forma o valor de pessoa humana e a sua dignidade constituirão os alicerces de uma cidadania democrática.

## **9 de novembro de 2011**

O tema proposto pela Educadora Cooperante foi um mineral: *a areia*.

Eu iniciei a atividade com uma pequena história introdutória ao tema, aproveitando as experiências vivenciadas pelas crianças, ao terem contacto direto com o referido mineral (Figura 13). A história escolhida foi sobre uma menina que ia à praia.

Para contar a história apresentei, como recurso, um cenário com caixas de cartão e imagens relacionadas com a praia elaboradas com material reciclado.



Figura 13 – Apresentação do mineral: a areia

A aula de Conhecimento do Mundo foi abordada através de um diálogo sobre o tema. Foquei-me nos seguintes tópicos: a sua formação, a sua constituição, quais os seres vivos que se podem encontrar na areia (Figura 14), a ligação entre a areia e a praia, entre outros (Figura 13).



Figura 14 – Visualização de uma estrela-do-mar

Na atividade do Domínio da Expressão Plástica, os alunos realizaram a técnica de colagem com areia de diversas cores, expressando-se livremente, apenas utilizando o pincel com cola branca e areia colorida, nesta atividade as crianças ficaram visivelmente concentradas e motivadas, tendo a preocupação de elaborar o melhor desenho sobre a praia.

### **Inferências/Fundamentação teórica**

Quando tive oportunidade de observar os desenhos elaborados pelas crianças, fiquei bastante admirada com as suas representações. Os desenhos mostravam na sua grande maioria representações abstratas por ser uma técnica complexa e requiere pouca precisão.

Segundo Smith (1982, citado por Hohman, Weikart, 2011):

se bem que as crianças de idade pré-escolar continuam a aprender através dos sentidos, e das suas acções, distinguem-se dos bebés e das crianças da primeira infância, pela sua recém-adquirida capacidade de representar, formar imagens mentais.

A invenção dos símbolos é natural, e torna-se uma fonte de prazer e satisfação. Através dos símbolos a experiência é clarificada e partilhada (p. 475).

Nesta atividade, as crianças encontravam-se calmas e concentradas, mas trocavam opinião sobre as várias representações que faziam, expressando-se com os colegas de mesa e vice-versa.

Segundo Golomb (1992) psicólogo que se dedica ao estudo da arte infantil, refere:

a representação como um processo de revolução de problemas criativo no qual as crianças inventam formas estruturalmente adequadas de simbolizar objectos e acontecimentos complexos. Ao se expressarem através das representações criativas, as crianças desenvolvem um sentido de investimento pessoal no seu trabalho e brincadeira (p.476).

As crianças ao realizarem esta atividade vieram relatar o que a sua representação significava, valorizando-se por esse feito, como se tivessem a contar uma história.

Golomb (1992, p. 476) documentou este processo e relata que “ao usar formas para representarem objectos, a criança tende em desenvolver sentimentos de pertença, o interesse pessoal é mais duradouro no produto e um desejo para o preservar.”

Alguns meninos explicavam que aquela pintura representava ou a praia (utilizando as cores azuis, amarelas) ou a casa da avó (diziam que era cão, a casa da avó, o estendal da roupa...) e a grande maioria fazia a representação da escola.

Pois segundo Dickins (2007, p. 4) “os artistas fazem arte por muitas razões e às vezes só para criar algo de belo. Mas há centenas de anos quando as pessoas não sabiam ler, faziam-se pinturas para contar histórias.”

Por esta mistura de sentimentos e ações podemos dizer que a arte anda lado a lado com a criatividade e é benéfico para a criança poder usufruir de um ambiente desta natureza.

## **1.4. Segunda Secção – Bibe Azul**

Este subcapítulo refere-se ao momento de estágio efetuado no Jardim-Escola João de Deus de Abarraque que teve início no dia 16 de novembro de 2010 e findou no dia 3 de janeiro de 2011 no Bibe Azul.

### **1.4.1. Caracterização do grupo**

A turma é composta por 24 crianças, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade.

De acordo com as informações fornecidas pela Educadora, este grupo de crianças está integrado na dinâmica da escola e demonstra uma grande motivação e interesse pelas diversificadas aprendizagens, podendo salientar que existem alguns meninos com dificuldades e outros mais desenvolvidos. A Educadora da sala mostrou-se sempre disponível e atenta às necessidades de cada um, existindo uma relação muito próxima e de grande cumplicidade entre ambos. A Educadora proporcionou diariamente um bom ambiente de trabalho e de grande organização por parte dos recursos utilizados em sala de aula.

### **1.4.2. Caracterização do espaço**

A sala do Bibe Azul A e B é um espaço bastante amplo e iluminado, está dividida ao meio com móveis escolares, as Educadoras partilham a mesma sala. A sala está adequada ao número de alunos, possuindo várias secretárias dispostas a pares e uma secretária da Educadora que se encontra decorada

com diversos trabalhos executados pelas crianças, assim como diversos materiais que suscitam a fantasia, o jogo simbólico, a criatividade e o desenvolvimento cognitivo. Tem estantes com os dossiês dos alunos e dois quadros de ardósia.

A biblioteca possui três estantes com livros, na grande maioria literatura infantil, uma casinha dando preferência à área da cozinha com móveis, fogão, frigorífico, mesa com cadeiras e respetivos talheres.

O espaço é agradável, organizado e favorável à aprendizagem das crianças e da Educadora Cooperante.

### **1.4.3. Rotinas diárias**

As rotinas do Bibe Azul são semelhantes às rotinas do Bibe Encarnado, à exceção das atividades diferenciadas descritas no horário semanal (Figura 15).

O desenvolvimento curricular do Jardim-Escola João de Deus de Albarraque vai de encontro às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e também inclui algumas atividades de enriquecimento, tais como: Informática, Biblioteca e Inglês.

### **1.4.4. Horário Semanal**

Como é visível na Figura 15, as crianças têm de uma forma organizada, calendarizada e rotineira diferentes atividades.





segunda-feira				quarta-feira		quinta-feira		sexta-feira	
9.00	Rodas e Canções								
9.30	Iniciação à Leitura e Escrita	9.30	Inciação à Matemática	9.30	Inciação à Leitura e Escrita	9.30	Inciação à Matemática	9.30	Inciação à Leitura e Escrita
		10.00	Iniciação à Escrita Matemática			10.00	Iniciação à Escrita Matemática		
10.30	Atividades de ar livre								
11.00	Educação pelo Movimento	11.00	Estimulação à Leitura e Escrita	11.00	Iniciação à Matemática	11.00	Iniciação à Leitura e Escrita	11.00	Iniciação à Matemática
11.45	Iniciação à Matemática			11.30	Escrita Matemática			11.30	Iniciação à Escrita Matemática
12.30	Jogos livres orientados	12.30	Cantinho da leitura	12.30	Jogos livres orientados	12.30	Cantinho da leitura	12.30	Jogos livres orientados
13.00	Almoço								
14.30	Conhecimento do Mundo	14.30	Informática	14.30	Estimulação à Leitura e Escrita	14.30	Conhecimento do Mundo	14.30	Educar para a Cidadania/Experiências/Área Projeto
15.00	Estimulação à Leitura e Escrita	15.00	Ditados gráficos/Desenhos em série	15.00	Música	15.00	Expressão Plástica	15.30	Estimulação à Leitura e Escrita
						15.30	Inglês		
15.45	Biblioteca de turma	15.45	Estimulação à Leitura e Escrita	15.45	Conhecimento do Mundo	15.45	Estimulação à Leitura e Escrita	15.45	Conclusão e arrumação de trabalhos
16.20	Lanche								
16.45	Jogos livres e orientados	16.45	Jogos livres e orientados	16.45	Ballet	16.45	Karatê	16.45	Jogos livres e orientados

Figura 15 – *Horário da turma do Bibe Azul*

## 16 de novembro de 2010

O dia iniciou-se com uma pequena reunião entre a Educadora da sala e os alunos. Nessa reunião a Educadora perguntou às crianças se os pais tinham mandado algum recado, se já tinham reunido o dinheiro para o passeio que se iria realizar na semana seguinte e referia também, o que iriam falar e aprender naquele dia.

Os alunos sentaram-se nos seus lugares e a Educadora pediu ao chefe de material para distribuir folhas em formato A5, com registos da letra onde cada criança se encontrava na lição de Cartilha Maternal.

A Educadora, alternadamente, chamava um grupo de três ou quatro crianças para fazerem a leitura diária no livro de Cartilha Maternal, enquanto os

restantes concluíam os registos a lápis de carvão e posteriormente, escreviam no caderno, mas desta vez, utilizavam caneta esferográfica. Além de registarem a letra por escrito também, escreviam algumas palavras e frases relacionadas com a mesma.

Por exemplo: letra **g** – O **gato** da Lita.

No Domínio da Matemática, foi explorado e manuseado o material manipulativo: Calculadora Papy, como se pode verificar da Figura 16.

A Educadora começou por perguntar: “Em quantas partes está dividido este material? Qual a quantidade associada à cor?”. E para concluir, ditou uma situação problemática: *A Ana tem quatro livros. Sabendo que a sua avó deu-lhe o dobro dos livros, com quantos livros ficou a Ana?*

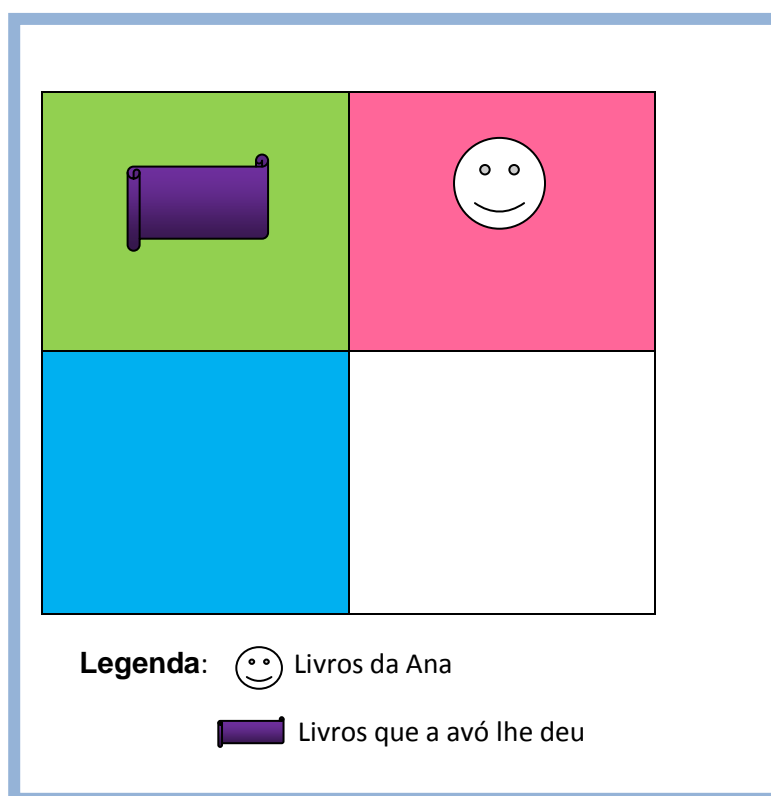


Figura 16 – Material de Matemática: Calculadora Papy

Os alunos para representarem os números e o dobro da quantidade utilizaram os símbolos em papel que estão assinalados na Figura 16.

A grande maioria conseguiu resolver a situação problemática sem ajuda.

## **Inferências/Fundamentação teórica**

A Educadora apresentou um novo material estruturado, que eu não conhecia, pois era novidade para mim mas não para as crianças, fazendo parte das suas aprendizagens matemáticas. A Educadora mostrou-se sempre interessada em apresentar material que as estagiárias não tivessem conhecimento, desta forma perguntava diariamente se existia algum material em especial para trabalhar naquele dia.

As crianças ficaram agitadas quando começaram a manusear o material, sendo um material bastante apelativo cheio de cores vivas e marcas com imagens lúdicas. A atividade começou com uma revisão sobre a quantidade que cada quadrado representa, a Educadora colocava questões de forma a trabalhar o cálculo mental, por exemplo: Que quantidade representa o quadrado azul; e se colocássemos duas marcas no quadrado azul? Desta forma, o material manipulativo é um complemento facilitador de aprendizagem no domínio da Matemática permitindo à criança aprender de uma forma lúdica, estimulante e concreta.

As Calculadoras Papy são um desses agentes, como refere Caldeira (2009):

para orientar a aprendizagem das operações é necessário considerar, reconhecer, o significado das operações e diferentes situações concretas, reconhecer algoritmos mais usuais e eficientes das operações; com este material a criança: aprende a seleccionar, decidir, descobrir regularidades e a utilizar diferentes modos de chegar à resolução de problemas; realiza a compreensão dos números e da numeração; reconhece a compreensão do sentido de número e das operações (...) (p. 347).

Baseando-me nas palavras de Caldeira salienta que, assim, as crianças que tiveram contacto com materiais que se possam manipular (em Matemática) possuem uma aptidão e estímulo para a Matemática muito mais aguçada do que as outras que não viveram essas oportunidades.

## **22 de novembro de 2010**

Uma das Educadoras, referente a esta faixa etária é que organiza a chegada e o acolhimento das crianças e fica responsável pelos dois grupos até a outra Educadora chegar à sala.

No Domínio da Matemática o material proposto para trabalhar naquele dia foram os Blocos Lógicos (Figura 17).



Figura 17 – *Material manipulativo de Matemática: os Blocos Lógicos*

A Educadora começou por solicitar a colaboração dos alunos para relembrar os atributos relativos a este material, e as crianças mostraram-se sempre motivadas e recetivas às perguntas orientadas e dirigidas, colocando o dedo no ar, de imediato, querendo participar ativamente na atividade, apresentada da seguinte forma:

Educadora: Vamos fazer uma construção mas existem regras para a construir e por isso vou pedir a um menino de cada vez que me ajude!

E continuou: Mas para isso temos de adivinhar o que vamos construir, vou dar uma pista: é um meio de transporte que podemos viajar até, por exemplo: Lisboa.

Quando a Educadora referiu Lisboa, a maioria da turma colocou o dedo no ar e respondeu acertadamente.

Educadora: Muito bem, vamos fazer um comboio, começamos por ir buscar uma peça de espessura grossa, cor amarela, com forma retangular e tamanho grande, esperou um pouco e depois solicitou a uma criança aleatoriamente para colar essa mesma peça no quadro da sala de aula. A atividade foi decorrendo, quando chegou a meio da construção, a Educadora disse aos alunos para a terminarem de acordo com o gosto de cada um e posteriormente, cada criança mencionou os atributos das peças que utilizou para acabar a construção do comboio.

## **Inferências/Fundamentação teórica**

A Educadora ao trabalhar com este material está a desenvolver competências, nomeadamente: localização espaço temporal, classificação e identificação dos diferentes atributos.

Os Blocos Lógicos de Dienes são constituídos por figuras geométricas elementares. Este material é constituído por 48 peças, em que cada uma apresenta diferentes cores (amarelo, vermelho e azul), formas (círculo, quadrado, triângulo e retângulo), tamanho (grande e pequeno) e espessura (fino e grosso).

Segundo Alsina (2004, citado por Caldeira, 2009, 305) os Blocos Lógicos é um “material lógico estruturado que tem quatro qualidades: a forma, a cor, o tamanho e a espessura.”

Constituem um bom material para estimular o reconhecimento de formas e o raciocínio lógico a partir da ação sobre o material.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar do ME, (1997, p. 76) existem “materiais utilizados na educação pré-escolar que permitem desenvolver noções matemáticas, (...) com a lógica, como os blocos lógicos.”

Este material estimula a curiosidade das crianças e pode ser um instrumento facilitador da compreensão de conceitos tão importantes como a classificação, seriação, correspondência, noção de padrões matemáticos, sequências e a exploração do conceito de lógica, entre outros.

### **23 de novembro de 2010**

No Domínio da Matemática, a Educadora escolheu o Geoplano como recurso manipulativo. Cada criança manuseou um Geoplano e uma quantidade de elásticos de cores variadas.

A Educadora pediu às crianças para representarem figuras que tivessem as seguintes condições: “quatro lados iguais, outra figura com três lados e outra com dois lados paralelos lado a lado”; depois “representar uma figura com a forma da janela ou da porta da sala e identificá-la”; e por último “representar com os elásticos uma figura geométrica à escolha, mostrá-la aos colegas e pedir a uma criança para identificá-la.”

## **Inferências/Fundamentação teórica**

O Geoplano é uma material manipulável onde a criança tem a facilidade em manusear e experimentar de uma forma inicial construções inventadas, construções de figuras do seu quotidiano, sendo a Educadora a principal responsável de estruturar um trabalho diário, deste forma a criança estará preparada para elaborar construções mais complexas.

De acordo com Mendes e Delgado (2008, p. 10): “é importante que as crianças sejam envolvidas em atividades nas quais tenham de observar e manipular objectos com várias formas geométricas, de modo a irem desenvolvendo a capacidade de reconhecer essas formas.”

A Educadora ao utilizar este material, recorrendo à colaboração dos alunos para realizarem figuras relacionadas com o seu quotidiano está a proporcionar experiências de um conhecimento existente no íntimo da criança e a desenvolver um processo de crescimento em relação à geometria.

Assim, na opinião de Caldeira (2009, p. 410) “a geometria no nível básico deve construir uma experiência geométrica informal e o seu estudo deve estar relacionado com o mundo real.”

Ainda, referido por Mendes e Delgado (2008):

as crianças começam a desenvolver as suas capacidades de visualização espacial, desde muito cedo, ao observarem e manipularem os objectos. Estas experiências são fundamentais para, progressivamente, irem desenvolvendo as suas capacidades de perceber mudanças de posição, orientação e tamanho dos objectos, ao mesmo tempo que desenvolvem noções geométricas importantes tais como a congruência, a semelhança e a transformação de figuras (p. 10).

Durante a manipulação com os elásticos, a Educadora solicitou aos alunos para representarem um retângulo com 5 pregos e 3 pregos, utilizando um elástico, depois com outro elástico para dividirem a figura ao meio e colocou uma questão: Diga quais as figuras geométricas que descobriu. Neste exercício, os alunos tiveram de representar a figura geométrica e só depois transformá-la de acordo com as orientações recebidas.

Palhares (2004, p. 251) diz que “a geometria é mais do que definições: deve contemplar a descrição de relações e de raciocínios a construção de justificações e de demonstrações.”

Deste modo, de uma forma participativa, a criança constrói um conhecimento matemático mais complexo e uma melhor preparação para a transição de grau de ensino.

### **30 de novembro de 2010**

Neste dia, as crianças estavam bastante agitadas, a Educadora antes de começar a lecionar o Método de Leitura João de Deus, utilizando a Cartilha Maternal realizou um momento de retorno à calma (pedindo às crianças para colocar os braços no ar, abanar as pernas, entre outros movimentos) e só assim começou por chamar à Cartilha um grupo de três alunos para fazerem a leitura, os restantes permaneceram no lugar e realizaram uma proposta de trabalho de Abordagem à Escrita elaborada pela Educadora. O objetivo da mesma seria rodear sílabas, de forma a construir palavras apenas com duas sílabas e identificar o número de sílabas existentes em cada palavra.

Muitas vezes, eu e a minha colega de estágio tivemos que auxiliar os alunos de modo a relembrar noção de sílaba.

### **Inferências/Fundamentação teórica**

Habitualmente as crianças já possuem uma aprendizagem recorrendo às suas vivências e inconscientemente escolhem vogais e associam-nas às consoantes. A criança começa por reconhecer as letras do alfabeto e, partindo da associação de elementos, passa sucessivamente ao conhecimento de junção de letras formando sílabas.

Segundo Godman e Godman (1977, citado por Marques 2002, pp. 317-333) “as crianças aprendem a linguagem oral e escrita não apenas através da absorção dos seus elementos a partir do meio, mas sobretudo construindo regras e estabelecendo relações a partir delas”

Quando a educadora elabora este tipo de ficha está a desenvolver a aprendizagem, de certa forma existente, da Comunicação Escrita.

Kamili e Willert (1985 citado por Marques 2002, p. 3) “as crianças constroem muitas ideias sobre a escrita muito antes de entrarem na escola, mostrando conhecer certas regras que nunca lhes foram ensinadas.”

Essas regras elaboradas pelas crianças, advém de um conhecimento prévio destacando-se que uma sílaba tem de ter pelo menos duas ou mais letras para ser lida.

O método de leitura João de Deus facilita a criança a interpretar essas regras inculcando novas regras que lhe façam sentido, pois segundo Ruivo (2009, p.124) a criança tem consciência de “muitos dos problemas encontrados na escrita se referem aos erros cometidos por não serem tidas em conta as regras contextuais, ou seja, não se dominar o facto de as letras terem diferentes leituras consoante a sua posição na palavra (...)”.

A atividade que foi realizada em sala de aula desenvolve o processo de junção de sílaba até formar a palavra de uma forma mais formal, não renegando a parte lúdica e criativa ao utilizar lápis de cor.

## **6 de dezembro de 2010**

Esta manhã de atividades foi antecipadamente escolhida pelas Professoras Supervisoras da Prática Pedagógica para a realização de uma aula assistida relativa ao meu grupo de estágio.

Eu comecei por abordar o tema sobre a profissão de mineiro, utilizando uma adivinha e vestindo um colete, colocando um capacete com uma lanterna e utensílios para escavar a terra.

Os meninos sentaram-se em formato de U, enquanto fui mostrando o interior de uma maquete de uma mina e os respetivos trabalhadores. Através de pergunta e resposta fui colocando as seguintes questões: “Qual a função de um mineiro? Como é constituída uma mina? Quais são os minerais existentes nas minas? Qual o percurso feito pelo carvão mineral? Qual a origem do carvão vegetal e mineral?”, entre outras questões.

No Domínio da Matemática utilizei o 3.º Dom de Froebel propondo exercícios de Cálculo mental.

No Domínio da Linguagem e Abordagem da Escrita criei uma rima sobre a história de um pedacinho de carvão com a predominância do fonema [ão]. Realizei a leitura da mesma (utilizando inflexões de voz) enfatizando as palavras com o respetivo fonema.

As crianças aderiram à atividade e eu aproveitei o momento para perguntar aos alunos se conheciam palavras que continham o mesmo fonema e grande parte nomeou exemplos em voz alta.



## **Inferências/Fundamentação teórica**

Na Área de Estudo do Meio, a atividade poderia ter sido mais dinâmica e menos expositiva, interagi pouco com as crianças porque tinha sempre presente, o conseguir gerir o tempo querendo abordar os conteúdos que já tinha anteriormente estipulado. Os meninos participaram pouco, e eu não soube conduzir a atividade de forma a apelar às suas vivências e conhecimentos sobre o tema proposto.

Em relação à atividade de Estimulação à Leitura fiquei surpreendida com a quantidade de fonemas salientados pelas crianças, pois, do conhecimento científico continua-se por descobrir a forma como as crianças tomam consciência da existência dos fonemas e que tipo de atividades são necessárias para encontrar essa tomada de consciência. Mas alguns autores cognitivistas, tal como Kamil e Willert (1985, citado por Marques, 2002, p.18) desenvolveram um estudo com crianças de 5 e 6 anos de idade, observaram o seu comportamento e concluíram que “as crianças parecem inventar estratégias para compreenderem e darem sentido às palavras escritas e algumas destas estratégias parecem desenvolver antes de outras.”

Os alunos que se encontram nas lições mais avançadas da Cartilha, mostram-se mais à vontade ao juntar as letras e até acabam por fazê-lo em voz alta e não desistem de conseguir ler a palavra em questão.

Os mesmos autores (1985, citado por Marques, 2002, p. 18) ainda acrescentam que “as crianças mais avançadas na leitura parecem usar várias estratégias enquanto leem.”

O Educador deve criar ambientes de forma a estimular a criança a descobrir informação com base nas suas interações.

Desta forma, ao ter apresentado um texto rimado de uso habitual entre as crianças também estamos a contribuir para desenvolver a parte fonética na criança. Tentando uma definição, Costa (1992, p. 24) afirma que as rimas infantis são “um conjunto de textos orais ritmados usados com e entre as crianças.” Este tipo de leitura de expressão oral costuma acompanhar-nos desde o nascimento até ao início da adolescência. Nos primeiros tempos de vida da criança são ditas pelos adultos, sobretudo por mães, avós ou Educador, depois acabam por vir a ser esquecidas.

As rimas são textos curtos e fáceis de fixar e surgem quase sempre associados aos jogos ou a determinadas atividades.

**7 de dezembro de 2010**

Este dia foi especialmente dedicado aos ensaios para a festa de Natal.

A Educadora levou as crianças para o ginásio e sentou-as. Começou por rever algumas regras de comportamento e, posteriormente, dividiu a turma em vários grupos correspondentes às personagens que representavam, no teatro musical.

O pavimento do ginásio estava assinalado com marcas de variados motivos: flores, árvores, estrelas. Durante o ensaio, cada grupo de crianças sabia que se tinha de dirigir à sua respetiva marca, e quando a música acabasse, o grupo seguinte já sabia antecipadamente quando entrava em cena e em que local se situava. O teatro musical chamava-se *Queres dançar?* e retratava as décadas de 60, 70 e 80, épocas vividas pelos pais das crianças.

### **Inferências/Fundamentação teórica**

Achei interessante, o facto da Educadora ter escolhido uma peça teatral que retratasse a época vivida pelos pais destes meninos porque a identidade da criança encontra-se ligada aos pais e à restante família. Aceitar e valorizar a família de uma criança é aceitar e valorizar a própria criança. Deste modo a escola só vai beneficiar utilizando a partilha de informação, de estratégias, sucessos, desafios, e do apoio originando boas parcerias casa-escola, estabelecidas entre os pais (ou por quem toma conta delas) e profissionais de Educação.

Conforme as palavras de Marques (2001, p. 109) “os alunos beneficiam porque sentem, de perto, o interesse dos pais e ficam mais aptos a corresponder às expectativas de pais e professores.” Desta forma, os pais vão influenciar, apoiar e encorajar os alunos.

A escola integra e amplia a obra educativa dos pais e ainda consegue encontrar relações entre a criança e a família de forma a retratar um tema onde os pais, de certa maneira se identificam pelo facto de terem vivenciado essa mesma época.

Consoante a opinião de Vasconcelos (1997, p. 43) a escola deve ter em atenção “a relação com cada família, resultante serem co educadores da mesma criança, centra-se em cada criança, passando pela troca de informações sobre o

que lhe diz respeito, como está na instituição, qual o seu progresso, os trabalhos que realiza.”

Existe uma necessidade de comunicação entre os pais ou Encarregados de Educação e os profissionais de Educação (quer Educador, quer Auxiliar de Educação e quer os Serviços da própria instituição) pela idade reduzida das mesmas e pela dificuldade que a própria sociedade tem em analisar e perceber os benefícios educativos que a Educação Pré-Escolar desenvolve na criança.

Reis (2008, p. 42) refere que “parece importante salientar que a influência da família, da comunidade e da escola na aprendizagem das crianças é universal e aceite por todos.”

Na Educação Pré-Escolar é fundamental existir uma relação estreita, principalmente entre a Educadora, a criança e a família, de forma a permitir uma comunicação diária no seu desenvolvimento global.

E quando as crianças se apercebem, que na festa de Natal vão estar presentes os seus familiares mais chegados, que lhes vão dar apoio e incentivo, reagem de uma forma motivadora e expectante ao pisarem o palco.

Aguera (2008, p. 73) “as festas e celebrações constituem actos extra, nos quais os mais pequenos participam e que são uma parte entusiasmante e psicopedagógico de grande valor para promover a socialização, a auto-estima, a colaboração e integração das crianças.”

Para a Educadora também se torna num momento de partilha, o poder mostrar a evolução da criança a todos os níveis.

O Natal é uma festa onde a família se reúne, representando um tempo de alegria simbolizada pelo nascimento do Menino Jesus. A quadra de Natal é uma das festas preferidas das crianças, pois a grande maioria participa em todos os atos e celebrações, ajudando e sentindo-se úteis.

Nesta altura do ano, no Jardim-de-Infância, também funciona como uma grande família, todos se juntam para realizar uma grande festa e a forma mais comum é ir até ao mundo da dramatização e teatro infantil.

Tal como as Orientações Curriculares do ME, (1997) salientam que:

No domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situação e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos (p. 57).

Utilizando o seu corpo, a atividade espontânea que lhe chamamos jogo simbólico, oferece diferentes situações da criança “fazer de conta”, deixando-a recrear episódios da vida quotidiana e utilizar os objetos livremente dando-lhe significados múltiplos.

Conforme as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar do ME, (1997, p. 60) “a intervenção do educador permite um alargamento do jogo simbólico através de sugestões que ampliam as respostas das crianças, criam novas situações de comunicação, novos “papéis” e a sua caracterização.”

A Expressão Dramática e o Teatro Infantil são artes de expressão de desenvolvimento pessoal e social, aumentam a auto estima e potenciam o exorcismo de fobias e angustias.

### **13 de dezembro de 2010**

Após ter chegado à sala, a Educadora encaminhou as crianças à biblioteca onde assistiram a um filme animado intitulado *A idade do gelo*.

Posteriormente, os alunos tiveram na parte da manhã a brincar no recreio, sempre com a vigilância de um ou mais adultos. Os alunos realizaram atividades orientadas e livres (jogos, canções,...).

Da parte da tarde, como as crianças se encontravam mais descontraídas, a Educadora começou por relembrar as regras de utilização do material manipulativo: os Calculadores Multibásicos. E, seguidamente, contou uma história sobre uma família de pássaros que se encontrava no recreio da escola. Realizou alguns exercícios que envolviam leitura de números até às centenas e o algoritmo da adição.

### **Inferências/Fundamentação teórica**

Da parte da manhã, as crianças tiveram algum tempo no recreio, mas sempre com a orientação de Educadoras. Brincaram de forma livre, e algumas delas utilizaram o material do parque infantil.

As Educadoras realizaram alguns jogos tradicionais, como por exemplo: “Esconde o sapato” ou o jogo “Os cordeirinhos e o lobo”, entre outros. No recreio passaram-se momentos bastante animados e de grande partilha em grande grupo.

Na parte da tarde, a Educadora pediu a alguns alunos para irem buscar os Calculadores Multibásicos e realizou leitura de números. Quando a Educadora utiliza os materiais, através de modelos concretos, permite à criança construir, modificar, integrar, interagir com o mundo físico e com os seus pares, a aprender fazendo, desmistificando o papel negativo que se atribui à Matemática.

Alsina (2006, p. 7) defende que “o jogo didático é um recurso indispensável no ensino da Matemática devendo ser integrado nos próprios programas com a operacionalização das atividades lúdicas.” Enquanto nas palavras de Bettelheim (citado por a mesma autora, 2006, p. 7) refere que “o mundo lúdico das crianças é tão real e importante para elas, como é, para o adulto, o mundo do trabalho e, conseqüentemente, dever-se-á conceder-lhe a mesma dignidade.”

A utilização deste material, Calculadores Multibásicos (Figura 18), facilita um percurso da aprendizagem, trabalhando a transmissão de conceitos concretos, promovendo a visualização. Pois uma criança fazia a leitura de números e confundiu a ordem das dezenas com a ordem das centenas. Nesse momento, a Educadora perguntou qual é a cor correspondente à ordem das dezenas e a criança respondeu que era a ordem das peças amarelas. A Educadora pediu que observa-se que a ordem zero corresponde à ordem das unidades.



Figura 18 – Criança a trabalhar com os Calculadores Multibásicos

Voltou a perguntar à criança, qual é a ordem que está a seguir à ordem das unidades e o aluno respondeu, de imediato, que era a ordem das dezenas, ordem um. Neste caso, a criança conseguiu chegar à resolução do problema

pois recorreu ao concreto, ao visualizar a cor das peças e associando à ordem respetiva. O raciocínio só se tornou possível porque a Educadora utilizou este material para ajudar a esclarecer a dúvida do aluno.

É da mesma opinião Normas (1991, citado por Caldeira, 2009, p. 203) quando afirma que “para perceberem as diferentes formas de utilização dos números no mundo real, as crianças precisam compreender os números... Além disso, a compreensão do valor da posição é crucial para o trabalho posterior com os números e o cálculo”.

Bright, Harvey e Wheeler (1995) a grande preocupação é:

que os alunos apreciem matemática que aprendem, estejam motivados para a aprender, e que se entusiassem em aprender mais matemática. Os jogos educativos [*instructional games* no original] parecem ser uma forma de satisfazer todos estes desejos num único procedimento educativo (p. 1).

Como futura profissional de Educação considero os materiais manipulativos estruturados imprescindíveis para a construção do pensamento matemático de qualquer indivíduo.

## **14 de dezembro de 2010**

Esta aula foi apresentada por mim e começou da seguinte forma: em comboio, os alunos foram para a biblioteca e sentaram-se no tapete. Comecei por abordar na Área do Conhecimento do Mundo, a importância da água nas nossas vidas e, encaminhando o raciocínio das crianças, fui colocando questões sobre a poluição da água, utilizando como recurso: um *Powerpoint* com imagens reais.

Ainda dentro desta Área, as crianças realizaram um protocolo experimental com uma questão problema: *Como é que as aves voam, se a água estiver poluída?*.

As crianças estavam dispostas em grupo de quatro elementos e cada grupo tinha o seguinte material: um copo com água limpa, outro copo com água poluída (óleo de carro), uma pena e um protocolo experimental. Fiz a leitura em voz alta do protocolo experimental (material a utilizar e procedimentos) interagindo com os alunos. A experiência foi realizada sob a minha orientação, para além de que o protocolo continha imagens de forma a facilitar a sua compreensão.

Posteriormente, desenharam o que observaram e em conjunto chegámos a conclusão que *as aves que ficam com as suas penas sujas de óleo perdem a capacidade de voar.*

No ginásio realizei um jogo de estafetas que se chamava *Limpar o planeta.*

## **Inferências/Fundamentação teórica**

Ao apresentar este tema, senti que as crianças já possuem um conhecimento prévio a cerca do mundo natural e fenómenos que acontecem diariamente nas suas vidas. A criança desenvolve ideias, crenças acerca das coisas que acontecem ao seu redor. Por exemplo: o bebé larga a bola e esta cai no chão, volta a deixar cair; empurra a bola, que rebola no chão e o padrão repete-se vezes sem conta. Desta forma a criança desde tenra idade vai estabelecendo um conjunto de expetativas que lhe permitem fazer previsões que advém das suas ações.

Como refere Hohman e Weikart (2011)

As crianças brincam, conversam e resolvem problemas que vão encontrando. As crianças envolvem-se em brincadeiras exploratórias – escavar, espreitar por debaixo de pedras em busca de insetos descobrir como equilibrar bolas e pendurar-se de cabeça para baixo no cimo do escorrega (p. 436).

Ao questionar as crianças sobre a importância da água na sobrevivência dos seres vivos ou o problema da escassez da mesma, utilizando imagens reais foi uma forma de as confrontar com algumas opiniões que estas já possuíam, mas de uma forma incompleta ou não estava totalmente correta do conhecimento científico.

Segundo palavras de Ruffman, Perner, Olson e Doherty (1993) a Educação em Ciências favorece o desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente.

A procura de respostas e explicações para fenómenos do dia-a-dia inclui pensar de forma crítica e criativa. À medida que a criança cresce, todas as experiências que envolvam ações da mesma vão estimulando o desenvolvimento de um conjunto mais generalizado de vivências e observações, permitindo confrontar a realidade com os conhecimentos que as crianças possuem, modificando-os e a tornarem-se cientificamente mais acertados, não

esquecendo a intervenção do Educador como agente facilitador de aprendizagem desenvolvendo atividades e abordando temas complexos.

Fumagalli, (1998):

Considera três pontos de grande importância social a educação em ciências desde cedo:

- Todas as crianças têm o direito de aprender; assim sendo, não promover a aprendizagem das ciências desde os primeiros anos, alegando que a ciência é difícil de ensinar e de aprender; por quanto envolve conceitos demasiados complexos para as crianças pequenas, é uma forma de discriminação social;
- A educação básica, incluindo a educação pré-escolar, tem um papel social na distribuição do conhecimento, devendo-se integrar o conhecimento científico nos conteúdos dos currículos oferecidos, dado que ele é parte constitutiva da cultura socialmente construída.
- O conhecimento científico (pp. 13-29).

A criança ao interagir com o meio, inicialmente ao brincar sozinha, ao manipular objetos que estão ao seu alcance, por si só, aprende a constatar que com as suas ações os objetos adquirem diferentes comportamentos.

Posteriormente, a criança orientada pelo adulto vai possuir uma curiosidade acerca do mundo que a rodeia.

### **3 de janeiro de 2011**

Nesta manhã foi abordado o tema dos animais pequenos do jardim. Comecei a aula com a Área de Conhecimento do Mundo trazendo para a sala duas caixas com minhocas.

Os alunos estavam distribuídos em grupos de quatro elementos e cada grupo tinha o seguinte material: duas minhocas; uma lupa; um protocolo experimental com palavras e imagens; um tabuleiro grande; lápis de cores e carvão.

Eu pedi às crianças para indicarem o material que iríamos utilizar para realizar aquela atividade e depois em voz alta comecei por ler os procedimentos. Todos os alunos acompanharam e desenharam o que observaram.

No Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita realizei um ditado gráfico e, enquanto os restantes alunos pintaram os desenhos do ditado, um grupo de três meninos foram à Cartilha fazer a leitura da lição n.º 22, que contém a letra /m/.

Em relação à aula, no Domínio da Matemática, utilizei o material *Cuisenaire*. Conteí uma história sobre uma família de minhocas que passeavam



no jardim e que encontraram uma escada. Solicitei para construírem uma escada por ordem crescente mas nem todas as crianças tiveram facilidade na construção da escada. Quando eu tive de auxiliar as mesmas existiram momentos de alguma agitação.

Nesta atividade foram abordados alguns conceitos matemáticos, tais como: relações de grandeza, noção de par e ímpar, resolução de problemas e lateralidade.

### **Inferências/Fundamentação teórica**

Para esta atividade, a Educadora da sala propôs três temas. Eu escolhi os animais pequenos do jardim porque estes animais existem em jardins, na rua, e em outros locais onde a criança brinca. Logo, existe uma curiosidade sobre as características e comportamentos destes animais.

Como refere Martins (2009. p. 79) “os animais e as plantas fazem parte do dia-a-dia das crianças através de um contacto mais ou menos direto, quer seja em casa, no Jardim-de-Infância ou que observem em visitas ao Jardim Zoológico, quintas ou quando fazem um piquenique.”

Realmente, a grande maioria das crianças gostaram bastante de poder observar, mexer e conhecer cientificamente aqueles bichos que eles veem a passear na terra, mas também devo salientar que algumas crianças, do género feminino sentiram algum receio em mexer nos animais, e além disso, a Educadora não gostou de todo que eu apresentasse este animal, mas acabou por ter curiosidade sobre as suas características comportamentais e estrutura corporal.

O mesmo autor acrescenta que

animais e plantas com cores e formas diversificadas que sofrem mudanças ao longo do tempo ou com o passar das estações são motivo de fascínio para crianças mais pequenas, despertando-lhes muito naturalmente o interesse para a exploração de diversos afetos relacionados com o mundo animal e vegetal (p. 79).

De facto esta atividade experimental foi muito bem recebida pelas crianças, mostraram-se bastante recetivas e expectantes em relação à constituição do corpo da minhoca, à sua textura e deslocação no solo. Até um adulto se questiona pela diversidade de seres vivos existentes no meio ambiente.

Saliento, a atividade do Domínio de Matemática, gosto de trabalhar especialmente com este material estruturado, o *Cuisenaire*, porque é bastante apelativo nas suas cores variadas, na diversidade do tamanho das peças e pela facilidade que as crianças têm de associar a cor da peça ao seu valor correspondente, desenvolvendo conceitos matemáticos de uma forma lúdica.

Segundo Caldeira (2009, p. 126) “para além do desenvolvimento da lógica matemática, o material Cuisenaire possui um considerável valor na educação sensorial. As peças são feitas de um material de fácil manipulação e diferentes cores, de forma a estimular a criatividade e experimentação.”

Nestas idades, a maioria das crianças já possuem algum conhecimento sobre o sentido de número e também conseguem empregar o cálculo mental em atividades propostas em sala de aula. Desta forma, o Educador consegue originar atividades bastante divertidas e desafiadoras que as façam raciocinar.

Mendes e Delgado (2008) diz que:

o educador tem, neste processo, um papel fundamental, não só pelas características das tarefas que propõe, mas, também, pelo tipo de interacção que estabelece com as crianças durante a sua realização. Deve incentivá-las a verbalizarem as suas acções e colocar-lhes questões que as ajudem a explicar o que vão observando nas suas experiências e a relacioná-las com outras (p. 13).

Assim, a criança aprende Matemática pelas suas próprias vivências e descobertas, de uma forma organizada e estruturada, sendo o papel do Educador, de estimular os seus conhecimentos matemáticos introduzindo uma relação afetuosa e lúdica, favorecendo o gosto pela aprendizagem da Área de Matemática.

## **1.5. Terceira secção – Bibe Amarelo**

Este subcapítulo refere-se ao momento de estágio efetuado no Jardim-Escola João de Deus de Abarraque que se iniciou no dia 1 de janeiro de 2010 e findou no dia 15 de fevereiro de 2011 no Bibe Amarelo.

### **1.5.1. Caracterização do grupo**

A turma tem 26 alunos, 13 elementos do género masculino e 13 elementos do género feminino, sendo um grupo relativamente homogéneo em termos de idades, nascendo entre janeiro e dezembro de 2007, inclusive.

Dentro do grupo, existem alunos que têm dificuldades de concentração e, como consequência, de aprendizagem, alguns alunos também apresentam dificuldades de socialização, raciocínio lógico e a nível cognitivo.

### **1.5.2. Caracterização da sala do Bibe Amarelo**

A sala do Bibe Amarelo é bastante ampla e com luminosidade natural, com duas janelas (portas) que dão acesso diretamente para uma marquise onde está localizada o cantinho da casinha com os respetivos utensílios de cozinha em formato pequeno e caixas grandes de plástico com jogos de encaixe.

Esta sala possui no seu interior materiais manipuláveis estruturados e não estruturados, no meio da sala existe: um quadro de ardósia, as cadeiras dos vinte e seis alunos localizadas em redor de cinco mesas redondas (cinco cadeiras em cada mesa), dois placards, em que estão expostos trabalhos elaborados pela turma, um armário, no qual se arquivam em dossiês todos os trabalhos realizados pelos alunos.

### **1.5.3. Rotinas diárias**

As rotinas diárias do Bibe Amarelo são semelhantes às das outras turmas da Educação Pré-Escolar, porém, a diferença mais significativa é a hora da sesta. Cordeiro (2010, p. 286) para criança “é essencial criar rotinas, porque o próprio elemento repetitivo é inerente à securização.”

É importante referir que, apesar ser essencial, a rotina diária também tem de ser flexível. O educador tem de estar atento aos ritmos naturais e temperamentos das crianças e, se achar necessário, reajustar a rotina diária ao grupo.

## Sesta

O momento da sesta surge após a higiene, feita depois do almoço, na sala.

A sesta é supervisionada por uma Educadora que fica responsável pelas duas turmas do Bibe Amarelo e tem a duração de duas horas.

De acordo com Cordeiro (2010, p. 306) “o que nas escolas (ou em casa) se deve fazer é proporcionar ambientes onde a sesta possa ser feita (luz velada, uma caminha, silêncio) e deixar aos critérios das crianças.

Geralmente, antes das crianças adormecerem é colocada uma música de embalar, de forma a existir um ambiente calmo.

### 1.5.4. Horário semanal

De seguida apresento a Figura 19 com o horário semanal do Bibe Amarelo.

Horas	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
9.00	Acolhimento às crianças – Canções de roda, jogos e higiene				
9.45	Iniciação à Matemática	Conhecimento do Mundo	Iniciação à Matemática	Iniciação à Matemática	Iniciação à Matemática
10.30	Recreio				
11.10	Conhecimento do Mundo	Iniciação à Matemática	Conhecimento do Mundo	Conhecimento do Mundo	Conhecimento do Mundo
11.45	Estimulação à Leitura	Expressão Plástica	Estimulação à Leitura	Movimento	Estimulação à Leitura
12.30	Higiene e almoço				
13.00	Sesta, levantar e higiene				
15.00	Expressão Plástica	Música	Expressão Plástica	Estimulação à Leitura	Expressão Plástica
15.30	Lanche				
16.00	Jogos orientados				
16.30	Brincadeiras nos cantinhos				



Figura 19 – Horário da turma do Bibe Amarelo

**10 de janeiro de 2011**

A Educadora sentou os meninos no tapete e pediu para observarem à sua volta. Perguntou se naquela sala existia alguém que eles não conheciam, alguns meninos colocaram o dedo no ar e a Educadora escolheu uma criança para responder, e foi nesse momento que eu e a minha colega de estágio nos apresentámos à turma do Bibe Amarelo.

Na aula do Domínio da Matemática, a Educadora espalhou no tapete da sala o material *Cuisenaire*, as peças eram feitas de madeira e em formato grande.

Pediu a uma criança de cada vez para relembrar a cor e o seu respetivo valor, até à peça amarela e depois, através de pergunta/resposta, as crianças construíram a escada por ordem crescente. Para concluir, a Educadora pediu a um menino para ler aquela representação por cores e valores.

Na biblioteca do Jardim-de-Infância fomos assistir a um *Powerpoint* sobre plantas aquáticas, terrestres, aéreas e os fatores que influenciam o seu crescimento.

As crianças, já na sua sala, sentaram-se nos lugares e realizaram uma flor em origami, escolheram os respetivos nomes para cada flor e por último tiveram que completar as partes constituintes da planta, com material que estava disposto em cima das mesas, como por exemplo: lápis de cor, canetas, tintas, pincéis e bocadinhos de papel de várias cores.

Esta atividade decorreu no período da tarde na aula de Expressão Plástica.

### **Inferências/Fundamentação teórica**

Durante a atividade do Domínio da Matemática, os alunos encontravam-se sentados em U, virados de frente para a Educadora de forma a poderem visualizar a atividade dos próprios colegas e as suas ações praticadas, o material estava disposto ao monte no chão no centro do tapete, que facilitava o seu manuseamento.

Segundo Cury (2004, p. 23) ao dispormos o grupo sentado desta forma estamos a “desenvolver a segurança, promover a educação participativa, melhorar a concentração, diminuir conflitos em sala de aula, diminuir conversas paralelas.”

A tarefa proposta no Domínio da Matemática era bastante dinâmica porque todos os alunos estavam expectantes e concentrados querendo responder às perguntas realizadas pela Educadora.

Num determinado momento, a Educadora solicitou a um menino que fosse buscar ao centro, uma peça que vale quatro unidades, no princípio, ele hesitou, mas acabou por ir buscar a peça rosa, enquanto alguns colegas diziam que aquela não era a peça correta. A criança pegou na peça rosa e entregou-a à Educadora seguindo o seu conhecimento.

Na verdade é importante que as crianças em diferentes tipos de experiências de aprendizagem, saibam fazer as suas próprias escolhas.

Serrazina (citado por Castro, 2008),

é importante que o educador parta do que as crianças já sabem, tenha em conta as suas experiências anteriores e aproveite as oportunidades que ocorrem naturalmente, considerando que a aprendizagem matemática mais significativa resulta das experiências e materiais que lhes interessam e, sobretudo, que as levem a refletir sobre o que fizeram e porque o fizeram (p. 9).

As escolas deviam ser lugares onde as crianças tanto aprendem sobre “coisas”, como aprendem sobre si próprias. Isto só é possível se forem elas a experimentar uma variedade de tarefas e de atividades apresentadas de formas diversificadas é também importante dar oportunidade à criança de refletir e interpretar estas vivências.

Para as crianças com três e quatro anos de idade, o Cuisenaire em formato grande é bastante prático, lúdico e facilitador de aprendizagem porque é fácil de manusear, e ao mesmo tempo a criança através da experimentação vai adquirindo a noção de sentido do número fazendo comparações e medindo as peças existentes no material.

E segundo Caldeira (2009):

as crianças precisam ter o sentido do número, para poder utilizar de forma diferente no mundo que as rodeia. O sentido do número envolve: compreensão dos significados (inclui o carácter ordinal e cardinal dos números), explorar relações entre os números (composição e decomposição de conjuntos), a compreensão da grandeza relativa dos números desenvolver intuições acerca dos efeitos das operações com números e desenvolver padrões de objectos comuns. O material Cuisenaire constitui um recurso que ajuda a desenvolver os aspectos atrás citados (p. 129).

Assim, o Educador ao realizar atividades deste gênero parte para realizações mais complexas “exigindo” à criança a o exercitar no abstrato. Castro (2008)

à medida que vai construindo o sentido do número, a criança vai desenvolvendo capacidades de contagem progressivamente mais elaboradas. Contar a partir de certa ordem (crescente ou decrescente) é uma capacidade que exige, já alguma abstracção. Determinados contextos favorecem este tipo de contagem (p. 21).

Em tempos mais remoto, o Homem recorreu à ajuda de materiais concretos para realizar atividades matemáticas. Utilizou pedras, marcas em bastões, para contagem de gado, terras, entre outros.

Mais tarde com a introdução do sistema indo-árabe apareceu o ábaco e assim sucessivamente, outros materiais manipuláveis com características lúdicas que ajudaram o Homem na representação numérica.

No Domínio da Expressão Plástica, os alunos fizeram as partes constituintes da planta à sua escolha, partindo das suas vivências. A Expressão Plástica é uma forma da criança se exprimir, divulgando o seu estado de espírito, os sentimentos que quer transpor para o material que está a utilizar, conforme as suas inspirações. Além disso, trabalha a motivação na criança e transformando-a na necessidade de ação, isto é, o ato de criar, o prazer de ver a obra que sai das suas mãos.

De acordo com as Orientações Curriculares do Pré-Escolar do ME, (1997):

A expressão plástica enquanto meio de representação e comunicação pode ser da iniciativa da criança ou proposta pelo educador partindo das vivências individuais ou de grupo. Recriar momentos de uma atividade, aspetos de um passeio ou de uma história, são meios de documentar projetos que podem ser depois analisados, permitindo uma retrospectiva do processo desenvolvido e da evolução das crianças e do grupo, servindo também para transmitir aos pais e comunidade o trabalho desenvolvido (p.62).

A Educadora da sala teve a preocupação de facilitar o acesso a vários materiais e diferentes técnicas de expressão plástica para realizar apenas uma atividade.

Conforme as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar do ME (1997, p. 62), “estas diferentes situações requerem uma organização adequada do espaço, um ambiente cuidado e são enriquecidas pela diversidade e qualidade dos materiais disponibilizados.”

A Educadora, quando pede às crianças para atribuírem um nome à flor feita de papel e para a completar utilizando técnicas variadas de Expressão Plástica, tais como: colagem, recorte, pintura e muitas outras, está a utilizar estratégias de desbloqueamento, desinibição e incentivo à criatividade.

As Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar do ME (p. 61) salienta, “o desenho, pintura, digitinta bem como a rasgagem, corte e colagem são técnicas de expressão plástica comuns na educação pré-escolar”.

O desenho é um pouco banalizado por ser uma atividade de acesso fácil, pois nem sempre é utilizado de uma forma pedagógica mas sim como uma ocupação de tempo para as crianças, mas a Educadora ao dar oportunidade às crianças de escolherem o desenho como forma de se expressarem livremente, tendo como base um tema explorado em sala de aula.

Conforme é citado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar do ME (1997, p. 61) “não se pode, porém, esquecer que o desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar tempo. Depende do educador torná-la uma atividade educativa”.

Está a trabalhar em simultâneo, a motivação na criança e transformando-a na necessidade de ação, isto é, o ato de criar, o prazer de ver a obra que sai das suas mãos.

## **11 de janeiro de 2011**

O dia começou com a Hora do Conto, a Educadora começou por encaminhar as crianças para uma sala, onde contou a história: *A viagem da Sementinha* e, em simultâneo, projetou a voz em situações que assim o exigissem. Também fez várias inflexões de voz, enquanto o seu corpo se articulava utilizando linguagem gestual, o que resultou num momento de grande concentração e interesse por parte das crianças.

A atividade seguinte, no âmbito da Expressão Plástica, foi a conclusão da tulipa feita em *origami*.

## **Inferências/Fundamentação teórica**

As crianças desde muito cedo ao terem contacto direto com o livro, começam a perceber que ele é o mensageiro para a aquisição do gosto e hábitos de leitura.



Conforme é referido nas Orientações Curriculares do ME (1997, p. 70) “as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas, inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar um texto narrativo que, para além de outras formas de exploração noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler.”

A Educadora levantava questões sobre os acontecimentos decorridos na história, solicitando a interação das crianças, por exemplo: Como é que a semente foi parar àquele lugar.

Mata (2008)

a leitura de histórias não só apoia a construção de sentido em torno da escrita, como também enriquece a interacção da criança com a leitura.” Se a criança tiver livros que lhe deram prazer de escutar ao serem lidos por um adulto vai com certeza ter vontade de aprender a ler, e gostar de ler sozinha os livros que mais lhe agradam (p. 80).

Os alunos estavam bastante motivados ao ouvir aquela narrativa porque fixavam o seu olhar nas ilustrações e as ações realizadas pela Educadora.

Da mesma opinião as Orientações Curriculares do ME (1997, p. 70) “é através dos livros, que as crianças descobrem o prazer pela leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Por isso, os livros devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica.”

No decorrer da mesma, quando surgia um ou outro vocábulo menos usual, a Educadora aproveitava por explicar o que queria dizer aquela palavra.

Ainda Mata (2008) concorda ao referir que:

nos últimos anos têm sido desenvolvidos muitos trabalhos de investigação que identificaram os benefícios da prática de leitura de histórias, não só para o desenvolvimento das concepções emergentes de literacia, como também para a aprendizagem e desenvolvimento de competências de leitura (p. 78).

Ao observar a atitude da Educadora, poderíamos concluir que ela estava completamente absorvida e envolvida com aquela atividade, utilizando constantemente inflexões de voz, projetava a mesma em situações com mais *suspense*, realizava uma leitura com bastante ritmo, por exemplo em ações que existissem movimento, quando o vento arrastou a semente para outros lugares longínquos.

Uma outra autora Rigolet (2009, p. 94) refere que é muito importante “as características específicas que a nossa voz adquire para exprimir determinadas

conotações (...); o ritmo da nossa fala, a altura do nosso tom de voz, e a melodia ou entoação”.

Mata (2008, p. 78) também reforça a ideia de que “a leitura de histórias é uma atividade muito rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura, de uma forma específica.”

O segredo da boa relação está em manter o prazer e o desejo de partilhar momentos mágicos. A relação entre a criança e o livro começa quase no berço e não acaba nunca.

A arte de ler não pertence a uma etapa concreta da nossa vida mas acompanha-nos sempre, em todos os momentos e lugares, assumindo uma série de papéis que vão mudando, mas que nunca perdem a sua importância.

São múltiplas as sensações que a criança experimenta face ao livro nas diferentes etapas do seu crescimento.

Quanto à atividade de construir uma planta através da técnica de *origami*, são desenvolvidas inúmeras destrezas, nomeadamente a capacidade de concentração.

Sá (1997, p. 2) refere que “para a criança o “Origami” proporciona disciplina mental necessária ao crescimento rumo à maturidade.”

Ao executarem esta técnica, os alunos mostraram algumas dificuldades (sendo normal nesta faixa etária) porque existe um grau elevado de complexidade.

## **17 de janeiro de 2011**

Neste dia realizou-se a reunião de Prática Pedagógica onde compareceram a maioria dos estagiários do Mestrado em Pré- Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Esteve presente o Sr. Diretor da Escola Superior de Educação João de Deus e no início da reunião solicitou aos presentes, que quem tivesse questões ou dúvidas podia colocá-las pois, aquele seria o momento certo para o fazer.

As Professoras Supervisoras de Estágio entregaram as avaliações semestrais dos estagiários durante o período de Prática Pedagógica, as mesmas foram lidas em voz alta, surgindo dúvidas em relação às avaliações realizadas pelos Educadores/Professores Cooperantes no respetivo momento de estágio.

## **Inferências/Fundamentação teórica**

As reuniões de Prática Pedagógica são importantes para a formação inicial do Educador/Professor de forma a melhorar a sua atitude na prática.

Para Formosinho (2001) a Prática Pedagógica é:

a componente intencional da formação de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente. (...) É a fase de prática docente acompanhada, orientada e reflectida que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz (p. 53).

Os Educadores/Professores em início da carreira não têm noção da complexidade de atitudes, valores, comportamentos diferenciados e até outros hábitos que podem encontrar em contexto escolar.

Hargreaves (2004, p. 16) salienta que o Professor deve educar o aluno para um “desenvolvimento do carácter que promove o envolvimento na comunidade e a implementação de sentimentos de simpatia e solidariedade com as pessoas de outras nações e culturas que estão no cerne da identidade cosmopolita”.

Estes são alguns dos desafios que se colocam a quem está a iniciar a profissão de professor. Mas a Prática Pedagógica, ou Estágio da Formação Inicial de Professores, pode ser perspectivada de formas diferentes, consoante o posicionamento conceptual dos autores.

Alarcão (1991) afirma que:

a componente de formação profissional prática, em situação oficial, real ou simulada, é concebida como uma espécie de prisma rotativo que possibilita ao formando uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos seus problemas e, permitindo uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, conduz à construção ativa do conhecimento na ação segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo (learning by doing) (p. 6).

Por tudo isto, é bastante benéfico existir uma orientação por parte dos Educadores/Professores Cooperantes e em simultâneo com a supervisão das Orientadoras da Prática Pedagógica aliando todo este processo a momentos educativos reais que se realizam em sala de aula.

Na opinião de Schön (citado por Alarcão, 1991)

a articulação entre a componente prática e as outras componentes do currículo de formação de professores é essencial; aliás, afirma que deve haver uma forte componente prática e que esta deve ser do tipo *prática reflexiva* (reflective practicum), a qual define como uma situação que, aproximando os alunos do mundo real, ou colocando-os nesse mundo, lhes permite aprender a fazer fazendo, embora sem total responsabilidade (p. 13).

Neste contexto, os estagiários estão mais libertos de pressões e de possíveis riscos, podendo controlar alguns constrangimentos, o que em contexto real da profissão lhes dificultará o desenvolvimento de uma reflexão na ação.

Ainda a mesma, Alarcão (1991, p. 13) num estágio deste tipo “os estagiários aprenderão a reflectir na acção e verão que a simples aplicação da regra é insuficiente, desenvolverão novos raciocínios, novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar problemas.”

Todo este processo de conhecimento de prática, nos conduz de uma forma mais confiante e principalmente de adquirir uma maior flexibilidade de trabalho cooperativo.

## **18 de janeiro de 2011**

Neste dia, realizou-se as aulas surpresa de algumas estagiárias presentes no Jardim-Escola.

Eu fui a primeira aluna estagiária a realizar uma pequena atividade de Estimulação à Leitura.

A Orientadora de Estágio entregou-me um livro de histórias que se chamava *Mas que grande Barulheira* e pediu-me para contá-la às crianças e fazer uma atividade de Estimulação à Leitura.

Comecei por perguntar: “Qual era a imagem do animal da capa? Se eles tinham aquele animal em casa? Onde é que o animal habitava? Como se chamavam as crias daquele animal?” E, assim, dei início à leitura da história. A uma certa altura, acabei por cantar uma música sobre as galinhas, utilizando gestos e inflexões de voz.

As Professoras Supervisoras solicitaram à minha colega que dinamizasse uma atividade de Matemática utilizando o material manipulativo: Blocos Lógicos. Utilizou a estratégia de pergunta e resposta, de forma a explorar os atributos, combinando-os entre si.

Esta atividade foi realizada num espaço diferente e é de salientar que as crianças vinham um pouco agitadas. A colega não conseguiu manter a disciplina e ao transmitir os conteúdos matemáticos gerou-se uma incompatibilidade entre as crianças e a colega.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

A certa altura, eu percebi que no decorrer da história as crianças já estavam a ficar desmotivadas e com alguma dificuldade de concentração, então achei relevante mudar e criar outro tipo de ambiente, mais dinâmico, ritmado e descontraído.

Segundo Ferrão e Rodrigues (2008):

aos três anos de idade, a criança age com maior autonomia na descoberta do espaço físico e sonoro que a rodeia. A sua percepção musical estará mais desenvolvida e a interação com o adulto e com as outras crianças processar-se-á de forma mais explícita. Uma maior capacidade de concentração possibilita-lhe dedicar mais tempo à mesma actividade. O domínio progressivo do código linguístico, da destreza motora, das situações do quotidiano do processo de socialização, permite-lhe estabelecer uma comunicação mais focada e com intenções mais facilmente concretizáveis (p. 64).

Comecei por recitar com as crianças uma lengalenga e de seguida solicitei que estas, através da expressão corporal, repetissem a mesma.

Os mesmos autores (2008) reforçam que:

aos três anos podem continuar a ser implementadas após essa idade, fase em que serão concretizadas com maior segurança e consciência musical – os Jogos Tradicionais Infantis podem ser realizados autonomamente pelas crianças entre si; as propostas de Sonoridades, Rimas Infantis e Audição Musical são passíveis de abordagens mais desenvolvidas; as ações propostas para as Canções, o Ritmo e o Movimento concretizar-se-ão segundo padrões de desenvolvimento vocal e motor (p. 64-65).

A história apresentava um texto rimado que poderia também ser explorado como se de uma canção se tratasse, aproveitando de uma forma mais lúdica a atividade, mas na altura não me ocorreu esta variante para trabalhar a história.

Referido nas Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar do ME, (1997) além de todos estes aspetos também acrescenta que:

trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz, por tirar partido das rimas para discriminar os sons, por explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original (p. 64).

Se a criança tiver um estímulo rotineiro com a Expressão Musical, em sala de aula ou em família, ao longo do tempo e por iniciativa própria, surgem os jogos com o corpo, antes de começarem um jogo, ditam uma ou outra lengalenga, pequenas canções com vocábulos mais simplificados que sejam fáceis de reproduzir, ou seja, estimula um desenvolvimento, relaxa e incentiva a aptidão posterior para a música, entre outros benefícios.

Em relação, à aula surpresa realizada pela colega de estágio, existiu um grande nervosismo e a aula apresentou falta de ritmo. Os alunos mostraram-se desmotivados e inquietos e quando a colega falava (com uma voz baixa) não conseguia transmitir a mensagem que queria.

Desta forma, a colega antes de começar a aula, calmamente, devia dialogar com as crianças sobre as regras em sala de aula e a atenção à mesma, fazendo inflexões de voz, projetando a mesma, assim como recorrendo a momentos de retorno à calma.

A colega, segundo Cunha e Nascimento (2005, p. 17) deveria “... criar situações estimuladoras que provoquem desenvolvimento e aprendizagem (...). Certamente o educador que participar de processos educacionais mais criativos será beneficiado, pois a sua própria criatividade estará envolvida.”

Com os Blocos Lógicos existem inúmeras tarefas onde se pode aliar a aprendizagem da Matemática à componente lúdica, nomeadamente: a realização de variadas combinações, explorando os atributos que o material possui. Na opinião de Alsina (2004, citado por Caldeira, 2009, p. 365) “os blocos lógicos têm 11 atributos, que são as diferentes variantes dessas qualidades. Os atributos combinam-se entre eles de todas as formas possíveis.”

Desta forma, os 20 minutos de aula concedidos à minha colega de estágio não foram da melhor forma aproveitados.

**24 de janeiro de 2011**

Hoje, dei aula na turma do Bibe Amarelo. O tema de vida escolhido foi o *azeite*. Iniciei a atividade com a Área de Conhecimento do Mundo. As crianças sentaram-se no tapete da biblioteca e visualizaram um *PowerPoint* com imagens reais sobre o percurso do azeite. Através de pergunta e resposta, encaminhando o raciocínio e relacionando as imagens, coloquei perguntas às crianças, tais como: “Quais são as árvores relativas às imagens? Qual é o fruto que dá origem ao azeite? Como se faz a colheita da azeitona? Quais são as máquinas utilizadas para transformar a azeitona em azeite? Como é que o azeite é engarrafado?”, entre outras.

Para concluir, as crianças tiveram oportunidade de provarem azeitonas pretas, verdes e molharem o pão no azeite.

Na atividade de Estimulação à Leitura, encaminhei os meninos para o ginásio e coloquei-os nos seus lugares. No pavimento do ginásio estava desenhado um grande círculo e, no seu interior, tinha vários arcos de ginástica, um para cada criança. Comecei por explicar que tinham de cumprir uma regra muito importante: Nenhum menino poderia sair do seu arco.

Coloquei no rádio uma música clássica e apresentei um fantoche de uma azeitona preta e disse-lhes que iria contar *A história da vida da Azeitona*. Assim, todos as crianças passaram a ser azeitonas, fizeram a viagem da azeitona até se transformar em azeite.

No Domínio da Matemática, confecionámos um bolo de azeite. Uma criança de cada vez foi à frente do grupo fazer contagens com copos de plástico, colheres de sopa, ovos, entre outros materiais.

### **Inferências/Fundamentação teórica**

Na Área de Expressões e Comunicação, no Domínio da Linguagem e abordagem à Escrita (contando uma história utilizando um fantoche) consegui encontrar uma atividade que se relacionasse com o Domínio das Expressões, nomeadamente: a Dramática e a Motora, predominando o Movimento.

As crianças desde que nascem fazem movimentos simples de uma forma inata. As palavras de Strubank (1991 citado por Hohman & Weikart, 2011, p.625) dizem-nos “dado que o movimento constitui um dos primeiros modos de

comunicação da criança, os adultos precisam de apoiar este meio de expressão natural nos anos pré-escolares.”

Esta atividade resultou muito bem proporcionando às crianças momentos de grande criatividade quando por exemplo: com uma música clássica de fundo “A Estrela” do compositor Schubert, as azeitonas estavam a ser centrifugadas, levando-as a expressarem-se livremente ao som da música. É importante referir que esta situação já teria sido contextualizada anteriormente quando as crianças tiveram oportunidade de dialogar e de visualizar as imagens correspondentes a este processo.

As Orientações Curriculares do ME (1997, p. 58) salientam que “tendo em conta o desenvolvimento motor de cada criança, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar, e a dominar melhor o seu próprio corpo.”

Esses movimentos podem evoluir e podem se tornar mais complexos ao serem realizados com o apoio do adulto.

Quando planeei esta dramatização tinha como objetivo, a exploração da Expressão Motora aliada à criatividade demonstrando-a através do movimento. Tomei consciência desse facto quando falei com as crianças sobre a maneira como elas se movimentavam.

Hohman e Weikart (2011, p. 641) “uma maneira de levar as crianças a ficar conscientes dos seus movimentos quando estão a expressar-se criativamente através do movimento é levá-las a falar sobre o que estão a fazer.”

Esta atividade foi bastante motivadora e interessante tanto para mim, como aluna estagiária, como para as crianças que puderam usufruir de um momento de aprendizagem, vivenciando o ciclo do azeite de uma forma descontraída e alegre.

## **25 de janeiro de 2011**

A colega de estágio organizou o espaço e os materiais atempadamente antes de começar as atividades.

As crianças visualizaram um *Powerpoint* com imagens reais de algumas árvores de frutos e em simultâneo a colega ia perguntando: As características das plantas, como nascem as árvores, a origem dos frutos, como se processa o seu crescimento.



Ela trouxe um tronco de laranjeira e deu oportunidade a todos de poderem mexer e cheirar, descascou laranjas para provarem. Depois pediu a uma criança para a ajudar a fazer sumo de laranja e todos tiveram oportunidade de beber.

Na sala de atividades fizeram uma pintura de uma laranjeira, com carimbos e tinta e para concluir colocavam tampas de garrafa (que representavam as laranjas na copa da árvore).

No Domínio da Matemática, em grupos de quatro elementos, cada grupo tinha duas laranjeiras (em madeira) e os outros dois trabalhavam com tampas de garrafa de cor laranja (representando as laranjas na árvore).

A colega fez alguns exercícios do género: A laranjeira do pomar da minha mãe tem três laranjas (e as crianças colocavam três tampas de plástico), se nascessem mais duas laranjas (colocavam duas laranjas na copa da árvore), com quantas laranjas ficava a laranjeira.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

Na Educação Pré-Escolar, a criança deve ter um contacto real com os estímulos de aprendizagem que lhes é transmitido, trabalhar os sentidos sem que estes sejam vivenciados, é como ir à praia num dia de calor e não poder tomar um banho, é uma experiência incompleta.

A colega proporcionou às crianças um contacto direto com os ramos de laranjeira, as folhas, a textura rugosa que as laranjas apresentam, onde pode ser explorado o cheiro, o manusear e uma maior amplitude de vivências porque muitos destes meninos foi a primeira vez que observaram este tipo de árvore, pois a maioria do grupo vive na cidade.

Referenciado por (Hohman e Weikart, 2001)

para interpretarem um som, um cheiro, ou sabor a criança deverá ter experiência com o objeto em questão. Por isso, quanto mais forem as experiências diretas vividas pelas crianças com uma grande diversidade de materiais, mais confiantes se sentem no papel de “leitoras” de sinais sensoriais indiciantes (p. 483).

Como profissionais de Educação devemos utilizar “coisas” reais nomeadamente: imagens, objetos, vídeos, seres vivos..., para que a criança tenha oportunidade de experimentar, manusear e conhecer os mesmos, de forma ao ouvir falar do mesmo já possua algum conhecimento sem ter de o visualizar.

Os mesmos autores (2011, p.482) referem que “no seu contexto educativo pré-escolar liste os materiais que atualmente proporciona às crianças. Observe as áreas de interesse em busca de objetos com diferentes aspetos visuais, bem como de coisas com texturas, sons, cheiros e sabores bem salientes.”

Na Área de Conhecimento do Mundo foram proporcionados momentos de partilha agradáveis, desenvolvendo em simultâneo, o conhecimento científico que posteriormente irão influenciar as crianças sobre uma perspetiva já então vivenciada diretamente.

### **31 de janeiro de 2011**

A Educadora começou o dia com uma pequena reunião, com todas as crianças sentadas no tapete, onde foi abordado o comportamento de algumas crianças no dia anterior. Na tarefa do Domínio da Linguagem e Abordagem à escrita a Educadora fez a dinamização de uma história.

Da parte da tarde tiveram aula de Iniciação à Informática, a turma foi encaminhada pela Educadora até à sala de Informática. O Professor explicou as regras de funcionamento dos computadores e colocou jogos interativos didáticos.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Os computadores e os multimédia deveriam fazer parte de todas as componentes curriculares de ensino, desde a Educação Pré-Escolar (que continua ainda a ser o parente pobre do sistema educativo) ao Ensino Superior. Para que tal se possa verificar é necessário que os Professores tenham curiosidade, interesse e também disponibilidade para aprender.

Como refere Botelho e Vivar (2009, p. 5506) “a criança nasce rodeada das novas tecnologias, elas fazem parte do seu dia-a-dia, por isso cabe ao professor aprender esse conhecimento para que possa intervir junto delas e saber acompanhá-la neste percurso.”

Só assim será possível a criação de uma formação mais rica e significativa, bem como, a criação de recursos de apoio para auxílio dos diferentes agentes educativos, tais como: jogos interativos pedagógicos com diferentes componentes e estratégias diferentes de interação, abordando

conceitos complexos que de uma forma lúdica podem ser ultrapassadas certas dificuldades de compreensão.

Os alunos ao chegarem à sala de Informática encontraram os computadores prontos para trabalharem e são divididos em pares, portanto enquanto um menino se encontra no computador o seu par tem de esperar.

Segundo Vasconcelos (2005),

os computadores parecem funcionar como “facilitadores sociais”, nos contextos de Educação de Infância e da Primária. As crianças preferem trabalhar em grupo com os computadores e, apesar de ainda não ser claro que o computador realmente promove mais interação do que as outras atividades, há muitas provas que a qualidade desta interação é elevada, sobretudo no que diz respeito ao comportamento cooperativo (p. 109).

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) fazem parte do mundo das crianças, que as veem com grande fascínio e motivação como pude observar durante a aula de Informática.

Botelho (2009) volta a reforçar que:

a formação nesta área deve ser iniciada o mais cedo possível (em outros ciclos de ensino anteriores); a integração das tecnologias e a sua inclusão fazem parte do processo de formação; é urgente acompanharmos a sua evolução pois as crianças não têm receios e vão fazê-lo sem dificuldades; os recursos devem ser em quantidade e de qualidade; que os docentes devem dar bons exemplos e dessa forma serem modelos para os seus alunos (p. 5506).

Em sala de aula, algumas vezes a Educadora sente necessidade de chamar a atenção a algumas crianças, sendo na sua maioria os mesmos alunos a provocarem a desatenção dos restantes, enquanto na atividade de Informática, a turma na totalidade mantém-se motivada e interessada em todas as tarefas.

Vasconcelos (2005) refere que:

há evidências de que a tecnologia da informação pode desenvolver a aprendizagem e que pode ser especialmente útil ao fornecer os meios para atrair as crianças que não se sentem muito motivadas pelo currículo académico. Também sabemos que um computador pode ser útil no caso de crianças que têm falta de concentração (p. 110).

As crianças, desde que nascem, são um dos grupos mais influenciáveis pelas mensagens multimédia. Estas possuem um sistema de aprendizagem bastante amplo e disponível. Querem saber sempre mais e ficam curiosas por novos conteúdos que deem resposta às suas indagações. Por estes motivos, é

totalmente necessário prepará-las, bem como todos os cidadãos, para o consumo dos média.

Este autor (2005) também considera que

as TIC e a educação tecnológica e de design têm muito para oferecer a estas idades, mas, como acontece com a maioria das coisas, o que nós (e os nossos alunos) retiramos dessas atividades depende, em larga medida do tempo e da energia que estamos dispostos a investir nelas (p. 112).

Aproveitando as palavras do autor, nós Educadores/Professores devemos dar oportunidade às crianças de conhecer este meio de tecnologia para que elas consigam compreender melhor o mundo que as rodeia e a possuírem ferramentas necessárias para conseguir participar de forma ativa e reflexiva numa sociedade que é a sua.

## **1 de fevereiro de 2011**

As crianças estavam sentadas no tapete com a Educadora a falar do seu dia-a-dia, quando apareceu na sala a Diretora do Jardim Escola.

A Educadora começou por dialogar com as crianças ao fazer uma pequena revisão sobre as plantas, quais as funções que cada constituinte da planta representa para o seu crescimento, utilizando perguntas dirigidas. Algumas crianças não sabiam, por exemplo qual era a função das folhas e nessa altura a Diretora entrevistou fazendo uma comparação com o corpo humano, perguntando desta forma: qual é o órgão que os seres humanos utilizam para respirar.

Uma criança respondeu que eram os pulmões, então a Diretora voltou a perguntar: E as plantas respiram por onde?

Nessa altura perguntou as funções de cada constituinte da planta, faltando mencionar apenas as folhas. Quando uma delas respondeu muito baixinho, as folhas.

Depois a turma realizou uma saída ao jardim da escola, com a finalidade de as crianças recolherem cascas de árvores, folhas secas e frutos secos que se encontravam no chão.

No regresso à sala, todo o material recolhido foi colocado sobre o tapete na expectativa de se verificar o que cada criança tinha colhido. Para espanto das mesmas, e no meio de elevada quantidade de material recolhido, elas

começaram por reparar que os elementos colhidos tinham cores diferentes, umas folhas eram maiores e mais redondas, outras mais pequenas.

Com a intenção de promover a apreensão de conhecimentos, a Educadora propôs às crianças que tocassem em cada elemento colhido, para que pudessem sentir diferentes texturas e identificar formas de folhas diferenciadas. Verificou-se que os comentários das crianças revelavam conhecimento a cerca dos materiais, porque enquanto umas referiam que “era áspero”, “tinha uns picos” e “até se desfazia”, uma criança precisou que era casca de árvore, e outras realçaram a diferença dos tamanhos dos paus recolhidos.

Com os elementos da natureza recolhidos realizaram um herbário que ficou exposto na biblioteca da escola.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Perante a constatação de conhecimentos das crianças, a Educadora Cooperante aprofundou-os desenvolvendo novas competências, nomeadamente no campo da Matemática e na Área de Conhecimento do Mundo: examinar a textura dos materiais (conceitos relacionados com a Área de Conhecimento do Mundo); explorar formas e tamanhos (Domínio da Matemática).

Eu achei bastante interessante a Educadora ter feito interdisciplinaridade entre duas Área distintas da Educação Pré-Escolar.

Como refere Sanches (2001, p.51) “não podemos ter a gavetinha de cada um dos saberes bem fechadinha, só aberta para fazer o teste da dita disciplina. É a interdisciplinaridade, é o trabalho de equipa que proporcionam oportunidades de interação e de partilha de saberes.”

No campo da Matemática desenvolveram-se as capacidades de comparação e de sequenciação de objetos quanto ao seu tamanho e espessura, assim como foi possível trabalhar as quantidades dos elementos recolhidos, recorrendo a contagens, e fazer comparações das quantidades.

Henriques (2007, p.141) “a contagem é a primeira atividade especificamente aritmética que podemos observar no ser humano: designam-se, um a um, os elementos de uma coleção, associando-lhes uma palavra, o nome de um número”.

Solicitou-se às crianças que ordenassem os elementos colhidos do maior para o menor, seguindo-se posteriormente o processo inverso.

Os autores Moreira e Oliveira (citado por Caldeira, 2009) explicam que a criança já possui conhecimentos informais sobre o sentido de número mas ao longo do tempo é importante:

distinguiem três conceitos elementares para definir o número: a) o cardinal (que indica o total de objetos num conjunto); b) o ordinal (que traduz a posição relativa de um objeto, no conjunto ordenado); c) o nominal (quando o número é utilizado para identificação em contextos não numéricos – ex: números de telefone, números de identidade,...) (p. 75).

Após tomarem conhecimento do conceito de ordem crescente e decrescente, a Educadora verificou que nem todas as crianças sabiam distinguir grandezas, levando esta a acreditar que nem todas as crianças tinham uma noção exata destes conceitos, o que justificou uma atividade não prevista, que consistiu primeiro na observação do material, depois na verificação dos vários tamanhos que os paus tinham, comparando-os com os dos colegas, e por último na sua colocação por ordem crescente.

Escalona (2004,Citado por Caldeira, 2009)

o número desempenha um papel fundamental no quotidiano, pois utiliza-se em variadas situações e as suas aplicações são inúmeras, expressando determinadas características do mundo real, em particular quantidade, ordem e medida. Existem diferentes ações que indicam uma série de transformações com objetos desse mundo: Comparações, estabelecimentos de relações, etc (pp. 74-75).

Este conceito, por sua vez, não foi entendido por todos o que suscitou a necessidade de o trabalhar, com o material que se dispunha.

Verificou-se que, enquanto uma criança deduziu corretamente que “crescente vem de crescer”, outra acrescentou que “crescer é do mais pequeno para o mais grande.” Perante a inexatidão da linguagem, a Educadora aproveitou a oportunidade para trabalhar competências na Linguagem oral.

No final da atividade verificou-se que todas as crianças tinham apreendido com sucesso os conceitos trabalhados, ora por descoberta, ora por observação, ora por repetição.

## **7 de fevereiro de 2011**

Os meninos sentaram-se em forma de U, mostrei um baú e disse-lhes que eles ao longo da atividade tinham de adivinhar o que estava dentro dele mas tinham de ter muita atenção com as pistas que eu iria apresentar.

Mostrei várias imagens de raças cães diferentes e fui perguntando as características dos mamíferos comparando-as com o ser humano, como por exemplo: Nós temos dois braços e duas pernas, e os cães como se chamam estes membros? (apontando para a foto). A certa altura, agarrei no baú e perguntei: O que será que está aqui dentro? Uma criança respondeu que era um cão, destapei o baú e expliquei às crianças que podiam pegar nele, fazer festas e passar para o colega do lado.

Depois quando todos tiveram oportunidade de ver e pegar coloquei-o no chão a comer e a beber água. As crianças ficaram excitadíssimas, de tal forma que tive de fazer retorno à calma, colocando os braços no ar, palminhas em cima, palminhas em baixo,...

No Domínio da Matemática, abordei o conceito de teoria de conjuntos da seguinte forma: distribui por cada aluno uma linha fronteira e elementos (cães feitos em EVA) de três cores diferentes. Posteriormente, comecei por contar uma história sobre uma família de cães que viviam numa quinta, dois cães pretos, dois brancos e dois castanhos. No decorrer da aula fui transmitindo noção de conjunto, de cor, quantidade e fazendo alguns exercícios de cálculo mental e contagens.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Nesta idade a criança gosta de partilhar as suas vivências interagindo em pares como aconteceu na Área de Conhecimento do Mundo em que as crianças queriam partilhar os seus conhecimentos relacionados com o animal em questão.

E segundo Sanches (2001) o profissional de educação deve

usar e “abusar” do ensino pelos pares para que se possa desenvolver o sentido da solidariedade, dentro da sala de aula e na escola. Tentemos criar o gosto pelo trabalho em pares, aproveitando a disponibilidade de uns para dar e de outros para receber (p. 71).

A mesma autora (p. 71) também considera que “os alunos que se propõem a ensinar /ajudar os outros desenvolvem capacidades e competências quando tem de transformar o seu saber em linguagem adequada à transmissão do mesmo a outrem, para além de todo o desenvolvimento pessoal e social que este comportamento envolve.”

Os alunos gostaram bastante de poder interagir com este mamífero.

**8 de fevereiro de 2011**

Como é habitual, os alunos começaram com a Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem e Abordagem à escrita.

Ao se dirigirem para o recreio, quando faziam o comboio, uma das crianças começou a discutir com outra e deu-lhe uma bofetada na cara. A Educadora Cooperante foi de imediato ver o que se passava. A criança que tinha agido de forma incorreta não se prontificou de imediato para falar no sucedido mas a Educadora mostrou-se paciente e esperou, até que a criança se mostrasse preparada para dialogar com a Educadora e com a outra criança.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Tal como referi no relato, a maioria das crianças do Bibe Amarelo convivem entre si formando os seus próprios grupos.

Segundo Brazelton (2004, p.245) “no decurso do terceiro e quatro anos, tornam-se cada vez mais importantes as experiências com outras crianças da mesma idade. A criança não só aprende padrões de comportamento com outras, como pode experimentar com segurança os seus próprios padrões.”

Neste caso surgiu um desentendimento, entre duas crianças que costumam andar sempre juntas, amigos inseparáveis.

O mesmo autor (2004) diz que:

todas as crianças de três anos se arrelham umas às outras. Incitam os outros até a um ponto que elas não ousam testar-se a si próprias. Zangam-se umas com as outras. Fazem os outros chorar. Mas estão sempre ansiosas para ir junto deles. Abraçam-se, agarrando-se com toda a força. Aprendem uns com os outros modos seguros e modos perigosos de experimentarem os seus novos e complexos sentimentos (p. 245).

A Educadora agiu prontamente, de uma forma calma e deu oportunidade às crianças de explicarem o que tinha acontecido, começando por alertar a criança que tinha agido de um modo incorreto.

Nas palavras de Urra (2007) salienta que:

deve ajudar-se a criança a ter consciência das circunstâncias em que se aborrece. Inculcar-lhe a ideia de que as pessoas não podem conseguir sempre e no momento esperado o que deseja. Umas vezes seremos obrigados a esperar um certo tempo e, noutras, deveremos admitir de bom agrado que não conseguimos os nossos objetivos (p. 125).



A criança admitiu que tinha agido de forma incorreta e acabou por pedir desculpas dos seus atos tanto à outra criança como à Educadora.

## **14 de fevereiro de 2011**

Este dia, começou de uma forma original, a minha colega levou-nos para o recreio e disse-nos que tinha uma surpresa para fazer. Destapou uma gaiola grande com dois pombos-correios no seu interior e foi explicando as características das aves com a interação das crianças, a sua alimentação, o local onde vivem, salientou que noutra época a comunicação entre povos era feita utilizando o pombo-correio, depois escreveu uma mensagem e leu-a em voz alta.

A mensagem dizia: “O Bibe Amarelo, na segunda-feira, viu os pombos-correios a voarem para casa.”

Posteriormente, rasgou a mensagem ao meio e colocou numa das patas de um pombo-correio. Com grande curiosidade, as crianças fizeram perguntas do género:

Eles sabem o caminho para casa? Se chover, os pombos continuam a viagem ou esperam que pare de chover?

Na Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Matemática, a colega de estágio utilizou pássaros em papel plastificado e fez exercícios de cálculo mental e compreensão sobre o valor de um número. No decorrer da tarefa, algumas crianças mostraram dificuldades em acompanhar o conceito de sentido do número.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

Quanto ao Domínio de Matemática, a colega pediu que colocassem quatro pássaros em cima da mesa e que fossem buscar à caixa o número correspondente. A maioria dos alunos conseguiu associar a quantidade ao grafismo e a colega aproveitou para os elogiar no momento.

Sabe-se que a associação da quantidade ao grafema de um número é adquirida de forma informal consoante os estímulos que a criança vai tendo ao longo da sua vida.

Segundo Caldeira (2009, p.61) afirma que “quando as crianças entram no Jardim de Infância, têm conhecimentos informais sobre a quantidade e o número, daí que a Educação Pré-Escolar desenvolva as competências numéricas.”

Alguns alunos realizaram de forma incorreta o exercício, a colega pediu a uma criança que a ajudasse a contar quantos pássaros estavam em cima da mesa, contando um a um até quatro depois pausadamente reviu o grafismo do algarismo um, o dois, o três e depois perguntou: Como se chama este número?

E a criança respondeu corretamente. A colega perguntou se todos os meninos tinham acabado a tarefa e voltou a elogiar as crianças dizendo que eles tinham sido “uns lindos.”

No meu ponto de vista, a colega deu atenção a todas as crianças e reforçou a ideia que nunca podemos desistir e quando existem dúvidas, devemos dizer que não percebemos a atividade.

Sanches, (2001, p. 58) “estar muito atento aos pequenos sucessos e introduzir reforços positivos, oportunamente, é meio caminho andado para obter o sucesso dos alunos.”

Enquanto Urra (2007, p.114) tem a mesma opinião e refere que “o elogio consegue de forma positiva o que por vezes não se consegue com o castigo, estimula e desenvolve algo essencial é a autoestima.”

Apesar de nem todas as crianças conseguirem fazer o exercício à primeira vez existiu sempre um momento de interajuda e reforço positivo por parte da colega.

O mesmo autor (2007, p. 114) acrescenta que “há que ser persistente, sempre que se veja a conduta positiva, sem esperar que seja perfeita. É muito importante administrar as recompensas no momento justo, que deve ser sempre imediato à conduta.”

Com esta atitude, a colega originou um ambiente favorável à aprendizagem, adotando uma postura adequada, dinâmica e sempre de sorriso na cara.

Urra (p.114) ainda reforça que “é conveniente reforçar o elogio com sorrisos, contacto visual, palavras, carícias, (...) como complementos de reforço verbal que estamos a dar.

O mesmo autor ainda refere que “não há melhor prémio do que a boa sensação de dever cumprido, do esforço utilizado para obter um êxito. Os reforços físicos e sociais devem dar lugar ao reforço interiorizado.”

Assim, com esta atitude positiva, a colega conseguiu acabar a tarefa proposta, levando as crianças a ultrapassar as dificuldades sem sentirem algum tipo de constrangimento.

## **15 de fevereiro de 2011**

A minha colega de estágio ao entrar na sala pediu às crianças que se sentassem, pois ela queria falar com elas, explicando que, ontem quando lançou o pombo-correio, ele estava treinado para voar até ao local onde vive. A metade da mensagem que tinha colocado na sua pata estava agora na sua mão. Pegou na outra metade da mensagem que ficou com a Educadora e colou-a, completando a mensagem que tinha escrito no dia anterior. As crianças ficaram bastante surpresas e admiradas e algumas acabaram por fazer perguntas sobre o acontecido.

Seguidamente, sentámo-nos todos no tapete da sala para ouvir uma história, qual não foi o meu espanto, quando percebi que quem iria contar a história era eu. A Educadora Cooperante escolheu a história de António Torrado, *A Galinha Ruiva* para a explorar como se naquele momento, eu fosse a Educadora da sala.

Perguntei se já conheciam a história, depois utilizei uma canção para a introduzir, a canção do *Moinho*.

As crianças estavam bastante concentradas e interessadas, pois a história continha falas de animais e ações. Em conclusão da mesma fui fazendo perguntas sobre a moral da história e também sobre o ciclo do pão, todo o processo de confeção do pão até chegar às nossas casas.

A Educadora encaminhou as crianças para o refeitório, previamente organizado, o espaço e o material, todos juntos fomos confeccionar pão, medindo a farinha, colocando água e sal, no fim amassámos e cada um fez um pão para comer ao lanche.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

A Educadora conseguiu surpreender-me ao pedir, para que realiza-se a atividade de Estimulação à Leitura. Para mim, contar uma história não é apenas ler o que está escrito mas sim dar ênfase ao momento, ou seja, introduzir alguma criatividade e improviso para que esse momento seja partilhado, por

todos os intervenientes, de uma forma alegre e participativa e, na nossa cabeça nem sempre estamos disponíveis para tal.

O fator de improviso aliado à boa disposição é essencial para que o Educador tenha sucesso no momento da apresentação.

Sanches (2001, p.55) “muitas vezes é difícil termos tempo e criatividade para mudar a forma tradicional de abordagem do saber, mas muitos professores conseguem-no fazer com muito sucesso e muito entusiasmo.”

A mesma autora (2001) reforça que:

os profissionais desta área tem de se mostrar bem dispostos para que as crianças tenham recordações consistentes do momento. Contar histórias, anedotas sobre o assunto faz recordar e memorizar mais facilmente e introduz uma componente de humor na relação pedagógica. Todos gostamos de conviver com pessoas bem-dispostas. Que a nossa relação com os alunos tenha cor, mas uma cor viva e alegre, não o cinzento (p. 56).

Gostei bastante de ter realizado a atividade e aprendi que tenho de trabalhar melhor a forma de improvisar.

Este foi o último dia de estágio realizado no Jardim-Escola de Albarraque (figura 20).



Figura 20 – Último dia de estágio no Jardim-Escola de Albarraque

## **1.6. Quarta Secção – Estágio Intensivo**

Este período de estágio decorreu do dia 28 de fevereiro de 2011 ao dia 4 de março de 2011.

O grupo pertence à faixa etária de Pré-Escolar; 3, 4 e 5 anos.

### **1.6.1. Caracterização do espaço e do grupo**

O estágio intensivo foi realizado na Creche e Jardim de Infância Morangos – Cascais, situado na avenida 25 de Abril. A instituição possui a valência de Creche, tendo uma sala de Berçário com uma sala dos 12 aos 24 meses, e outra dos 24 aos 36 meses. Em valência de Jardim de Infância possui apenas uma sala com um grupo heterogéneo com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

O horário da semana intensiva de estágio foi das 8:00 às 17:00, a fim de poder observar e participar na dinâmica diária da sala e também perceber como funciona a escola em si.

O estágio intensivo será relatado com um exemplo de um dia tipo, por não ter tido oportunidade de observar grande variedade de atividades ao longo da semana de estágio.

### **Relatos diários/inferências e Fundamentação Teórica**

A escola abre às 7:15 e o acolhimento das crianças é feito na sala do Jardim de Infância, de acordo com Cordeiro (2010, p.371) quando se faz o acolhimento “é fundamental que o ambiente seja calmo, tranquilo, seguro e alegre, para que a criança se sinta sempre desejada pelas suas educadoras e pela sua escola.” Algumas crianças sentam-se à mesa e tomam o pequeno-almoço, as restantes sentam-se no tapete a fazer jogos. Às 9:30 as Educadoras encaminham as crianças para as respetivas salas.

As atividades em sala seguem uma rotina diária: quando chegam à sala sentam-se no tapete com pernas cruzadas, onde existe um diálogo entre a Educadora e os alunos sobre acontecimentos diários, na hora do conto, há uma exploração de lengalengas, trava-línguas, contos tradicionais, contos literários, entre muitos outros.

Como refere Cordeiro (2010, p.372):

as crianças reúnem-se no tapete com a educadora e aproveita-se o momento, que tem lugar no início da manhã, para dar uma oportunidade de contar as novidades e desenvolver a memorização (...) as crianças aprendem a ouvir e a esperar pela sua vez e a estar com a atenção, concentração e tranquilidade.

Seguidamente, as crianças participam ativamente na atividade relacionada com o mapa das presenças (tabela de dupla entrada onde está registado os nomes das crianças, as respetivas fotografias, os dias da semana, o mês e o ano). A Educadora faz a chamada e cada um responde “presente” depois levanta-se e vai colocar uma marca correspondente ao dia da semana, seguidamente pede a um aluno aleatoriamente para colocar outra marca correspondente ao mês e ao ano em que se encontra, além disso coloca algumas questões sobre quantos meninos vieram à escola, quantos ficaram em casa, etc.

Segundo Cordeiro (2010, p.371) afirma que “o mapa das presenças permite começar noções matemáticas (quantos estão, quantos faltam), introdução à leitura através do reconhecimento de letras, organização temporal, observação e linguagem pela verbalização consequente.”

Durante este estágio, a seguir à hora do conto é realizado uma atividade de Expressão Plástica utilizando várias técnicas de elaboração (Figura 21).



Figura 21 – Criança a fazer uma atividade de Expressão Plástica

A brincadeira livre pode se realizar dentro da sala, nos vários cantinhos (figura 22) nomeadamente: casinha, oficina, jogos, tapete ou se a metrologia for

favorável, as crianças vão para o recreio orientado pelas Educadoras e Auxiliares de Educação.



Figura 22 - Cantinho da casinha e oficina

Segundo Cordeiro (2010, p.372) refere que a brincadeira livre é fundamental nestas idades porque a criança aprende a "saber respeitar e aceitar as brincadeiras dos outros sem querer impor as suas, é um exercício saudável para a socialização."

A hora da refeição é às 11:30, depois chega a hora da sesta às 12:45, que se realiza na sala, cada criança tem a sua cama com Lençóis que os pais trazem semanalmente de casa.

Da parte da tarde, lancham às 15:30 e logo após o lanche, as crianças vão fazer jogos de encaixe, puzzles, enfiamentos, plasticina, entre outros.

Além de Expressão Musical e pelo Movimento que faz parte das Áreas Curriculares que se realiza às quintas-feiras, as crianças também podem usufruir de Dança Criativa (segunda-feira) e Natação às terças e quartas-feiras de manhã.

Como afirma Cordeiro (2010, p.434) na Natação "a criança aprende a relacionar-se com um meio diferente do ar da terra, desenvolve a «segurança e a autoconfiança» e conhece melhor as suas capacidades e limites."

O período de estágio intensivo vivenciado noutra escola deu-me oportunidade de conhecer outra realidade educativa constatando que a rotina diária em sala de aula é completamente diferente.

Comparando com o estágio efetuado nos Jardins-Escola João de Deus, pude observar diferenças relevantes nomeadamente: as atividades propostas centram-se maioritariamente na Área de Expressão e Comunicação mais especificamente no Domínio das Expressões e dando especial relevância às

necessidades da criança como ser individual, o que deixa algumas lacunas no desenvolvimento de competências específicas no Domínio da Matemática e Linguagem e Abordagem à Escrita.

Como refere Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues e Couceiro (2006, p.19) é essencial “promover a construção de conhecimentos científicos e tecnológicos que resultem úteis e funcionais em diferentes contextos do quotidiano.”

Em suma, foi uma mais-valia ter a oportunidade de observar diferentes realidades educativas, podendo compará-las e notando que as crianças que frequentam o Jardins-Escola João de Deus apresentam uma aprendizagem mais aprofundada e significativa que lhes confere as competências essenciais para a sua frequência no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## **1.7. Quinta secção-Bibe Verde**

Este Período de estágio decorreu no Jardim-Escola João de Deus de Alvalade do dia 16 de março de 2011 ao dia 12 de maio de 2011. A turma pertence ao 2.º Ano – Bibe Verde.

### **1.7.1. Breve Introdução ao Ensino Básico**

No atual Sistema Educativo Português, o Ensino Básico incorpora o 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, o 1.º Ciclo incorpora o 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano de Escolaridade, enquanto o 2.º Ciclo é composto pelo 5.º e 6.º ano e o 3.º Ciclo do Ensino Básico incorpora o 7.º, 8.º e 9.º de Escolaridade.

A cada um dos Ciclos, correspondem etapas psicopedagógicas, nas quais haverá necessidade de adequar o nível de execução dos objetos aos estádios de desenvolvimento dos alunos, menos ou mais aprofundados, relativo a faixas etárias diferenciadas. Segundo o Programa Curricular do 1.º Ciclo (2004) os objetivos a desenvolver são:

metas a prosseguir gradualmente ao longo de toda a escolaridade básica. Assim, apesar da divisão do ensino básico em três ciclos, não foram definidos objetivos específicos para cada um deles, a fim de evitar a compartimentação e rupturas indevidas na sequência do processo formativo, que se pretende eminentemente integrador (p. 16).

Salientando o 1.º Ciclo, constitui-se como uma etapa de escolaridade em que concretiza e desenvolve os primeiros conhecimentos e aprendizagens das



crianças, é fundamental a articulação entre o Ensino Pré-Escolar e o 1.º Ciclo, de forma a existir uma relação e uma continuidade de um caminho a percorrer, promovendo a realização individual da criança, consoante as suas capacidades e interesses.

Segundo o Decreto-Lei n.º 94 (2011, 3 de agosto) a estrutura curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico é a seguinte (Quadro 4):

Quadro 4 - Matriz curricular do 1.º Ciclo.

Educação para a Cidadania	Áreas curriculares disciplinares	
	Língua Portuguesa Matemática Estudo do Meio Expressões - artísticas - físico-motoras	
	Formação Pessoal e Social	Áreas curriculares não disciplinares
		Área de Projeto Estudo Acompanhado Formação Cívica
		Educação Moral e Religiosa
		Atividades de enriquecimento

Sendo que as Áreas Curriculares Disciplinares e Não Disciplinares são de carácter obrigatório e as restantes, nomeadamente: Educação Moral e Religiosa e Atividades de Enriquecimento são facultativas.

### 1.7.2. Identificação do local de estágio

O Estágio Profissional referente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico foi realizado no Jardim-Escola João de Deus de Alvalade, o segundo Jardim-Escola de Lisboa, inaugurado no dia 8 de Março de 1965, data do aniversário do nascimento de João de Deus.

Situa-se na Rua Conde Arnoso, N.º3, em Alvalade, na cidade de Lisboa e tem como valências: Creche, Pré-escolar e 1.º Ciclo Ensino Básico.

### **1.7.3. Identificação do grupo de estágio**

Durante o segundo e terceiro semestre, o meu grupo de estágio foi constituído por 4 elementos, a Jani, a Sofia e a Lília.

Todos se revelaram alunos muito distintos, mas com quem me dei muito bem. Fomos uma equipa e entreadjudámo-nos sempre.

Este momento foi relevante na minha aprendizagem, serviu para aumentar o desenvolvimento pessoal e os conhecimentos.

### **1.7.4. Caracterização do grupo**

Conforme informações dadas pela Professora, a turma do 2.º ano é constituída por 25 alunos; 12 elementos do género feminino e 13 elementos do género masculino.

A turma tem 4 alunos que revelam dificuldades de aprendizagens e 2 são considerados muito bons alunos, existindo os restantes satisfatórios e bons alunos.

Em relação ao comportamento, existe apenas um caso problemático que, constantemente interrompe e perturba a aula.

### **1.7.5. Caracterização da sala do Bibe Verde**

A sala do 2.º ano está localizada no 1.º andar do Jardim-Escola. Tem 26 mesas individuais, 2 dessas mesas está vazia e encontra-se junto à secretária da Professora. Possui 2 quadros de ardósia (para utilização do giz). É um espaço amplo com boa iluminação, tendo 3 janelas. Atrás da secretária da Professora existem 3 armários com os dossiês individuais dos alunos ordenados alfabeticamente, material escolar e um tabuleiro com copos de plástico que pertencem aos alunos quando sentem necessidade de beber água. Tem 2 caixotes do lixo e painéis onde a Professora expõem os trabalhos efetuados pelos alunos. A sala tem três estantes, onde a Professora guarda os materiais escolares dos alunos e os dossiês individuais ordenados alfabeticamente, livros de leitura recreativa e outros materiais. Existem painéis nas paredes onde a Professora expõe os trabalhos.

### 1.7.6. Rotinas

Na organização curricular do Jardim-Escola João de Deus de Alvalade são incluídas algumas atividades de enriquecimento, tais como: Inglês, Biblioteca e Informática.

A rotina diária do 2.º ano respeita a rotina comum ao 1.º Ciclo do Jardim-Escola, sendo que o horário semanal apresenta uma estrutura de atividades diferenciada (figura 23).

### 1.7.7. Horário Semanal

O Horário, como é visível na Figura 23, apresenta as atividades da turma ao longo do dia.



Horas	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
9:00 9:30	Leitura				
9:30 10:00	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
10:00 11:00	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
11:00 11:40	Intervalo				
11:40 12:50	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
12:50 13:30	Higiene / Almoço				
13:30 14:30	Almoço / Recreio				
14:30 15:30	Língua Portuguesa	Educação Física	Inglês	Matemática	Língua Portuguesa
15:30 16:10	Estudo do Meio	Matemática	Expressão Plástica	Estudo do Meio	Informática/Biblioteca
16:10 17:00	Música	Estudo do Meio	Expressão Plástica	Estudo do Meio	Assembleia de turma



Figura 23 - Horário da turma do 2.º Ano de Escolaridade.

**14 de março de 2011**

A Professora Cooperante começou por lecionar, na Área de Matemática o conceito de medição de grandezas especificamente unidades de medida de massa.

Dialogando com os alunos começou por perguntar: No nosso dia-a-dia para que servem as medidas de massa? Como se chama a unidade principal das medidas de massa? Qual o instrumento que utilizamos para medir a massa de um objeto. Seguidamente, pediu ao chefe de material para entregar uma ficha de trabalho formativa. No início da ficha estava escrito um pequeno texto, onde a Professora pediu a um aluno de cada vez para ler um parágrafo. Depois em conjunto com a turma a Professora resolveu alguns exercícios, relembrando os múltiplos e submúltiplos das unidades de massa. Por último, a ficha tinha desenhado uma tabela de dupla entrada, onde foi registado o nome de cada aluno e a sua massa.

Um aluno de cada vez media a sua massa numa balança e registava por escrito no quadro.

Na Área de Língua Portuguesa foi feita a leitura, interpretação e exercício ortográfico do texto: "A Princesa e a Ervilha".

Posteriormente, a Professora escreveu no quadro alguns exercícios de conhecimento explícito da língua enquanto os alunos escreviam nos cadernos.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Gostei da forma como a Professora Cooperante começou a introduzir o conceito de unidade de medida de massa, posteriormente já tinha dialogado com os alunos sobre a diferença entre os conceitos de massa e peso, mas voltou a referir que na oralidade utilizamos a palavra peso para mencionar a quantidade de massa existente num corpo.

Na opinião de Grosso (2004, p.43) "quando exploramos situações relativas ao conceito de massa, quase sempre a linguagem corrente nos leva para expressões que envolvem palavras relacionadas com "peso".

«Verifica-se que estas bolinhas pesam tanto como estes cubinhos?»

«Esta pedra pesa mais do que aquela caixa!».

No meu ponto de vista, a comunicação matemática feita de uma forma objetiva desempenha um papel fundamental nas ideias e conhecimentos

intuitivos que os alunos possuem e o Professor deve atuar utilizando variados materiais para desmistificar o abstrato, o aluno ao ser confrontado visualizando o concreto consegue apreender conceitos complexos, vivenciando cada momento.

A Professora poderia ter usado algumas unidades de medida informais escolhidas pelos alunos e depois explicar que existe um sistema de medida universal.

Grosso (2004, p.43) reforça a ideia “que o papel do professor, ajudando os seus alunos a construir os conceitos (...) é o de criar situações que possam ser exploradas pelos aprendizes.”

Palhares (2004, p.379) existem “unidades informais de medida (...) que envolvem situações do dia-a-dia e nos conduzem geralmente, a resultados relativamente imprecisos. Mas, a partir das unidades informais, podemos construir formalmente um sistema de medida.”

O facto de a Professora ter trazido uma balança para a sala de aula foi bastante benéfico e motivador para os alunos poderem comparar e identificar a sua massa corporal, pois todos ficaram curiosos em saber: A quantidade de massa corporal que possuía cada aluno; Qual era o aluno que tinha uma massa corporal maior/menor, etc.

Segundo o Programa de Matemática do Ensino Básico do ME (2001, p.6) “os alunos devem ser capazes de *apreciar* a Matemática. Isto é, devem ser capazes de: predispor-se a usar ideias e métodos matemáticos em situações do seu quotidiano e aplicá-las com sucesso.”

Em qualquer nível de ensino se os alunos forem encorajados e motivados a comunicarem matematicamente com os colegas e o professor, têm oportunidade de partilhar os seus conhecimentos e também aprenderem a ser críticos dando o seu ponto de vista.

Martinho e Ponte (2005) dizem que,

os alunos aprendem a comunicar matematicamente e os professores incentivam os alunos a pensarem, a questionarem e a comunicarem as suas ideias, dado que a comunicação se constitui como “um processo social onde os participantes interagem trocando informações e influenciando-se mutuamente (p. 274).

A turma teve oportunidade de medir a massa corporal e fazer comparações sobre a mesma.

**15 de março de 2011**

A Professora Cooperante dirigiu-se ao quadro de sala da aula e como é habitual, escreveu a data e o sumário relativo à Área de Língua Portuguesa. Os alunos escreveram o sumário, no separador de Língua Portuguesa, no dossier que cada um possui. A Professora pediu ao chefe de material para distribuir um texto e fizeram a leitura do mesmo.

Hoje, os pais vieram à escola participar num jogo organizado pela Professora para comemorar o dia do Pai. O jogo do bingo consistia da seguinte forma: Cada cartão do bingo tinha escrito seis algarismos com três cores diferentes e cada dois cartões, representava uma das áreas correspondentes ao currículo do 2.º Ano de Escolaridade: Língua Portuguesa, Matemática ou Estudo do Meio.

Os alunos e os pais jogavam a pares, a professora tirava de dentro de um saco a respetiva pergunta, o pai dirigia-se ao quadro para escrever a resposta ou respondia oralmente, e o filho tinha de corrigir o pai ou não. Se a resposta tivesse correta, marcava no cartão, utilizando um coração, no algarismo correspondente.

Quando o jogo terminou, os alunos fizeram perguntas triviais aos respetivos pais.

Da parte da tarde, os alunos tiveram Expressão Físico-Motora no ginásio. O Professor, habitualmente, pede a um aluno que recorde os exercícios que foram realizados na aula anterior, se o aluno não souber responder tem o auxílio de um colega para o fazer.

A aula correu da seguinte forma: Primeiramente realizaram um jogo que se chamava: “Mata com o pé” e depois fizeram um percurso de estafetas.

### **Inferências/fundamentação Teórica**

A atividade realizada em sala de aula com os pais dos alunos foi muito interessante, os alunos mostraram-se impacientes e motivados por se terem invertido os papéis, desta forma, os alunos é que avaliavam a prestação dos pais em sala de aula.

Segundo a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico do ME, (2004, p.12) a escola deve “proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócia afetiva, criando neles atitudes e

hábitos positivos de relação e cooperação quer no plano dos seus vínculos de família, quer (...).”

Os alunos desde o início do jogo sentiam-se confiantes e contentes por poder usufruir da companhia dos pais, sendo que no ambiente escolar não é muito habitual ter a presença familiar.

Segundo Perrenoud (2002, p. 39) “refere que a educação precisa de mudar, cabendo à escola o papel de as tornar mais visíveis e reais, ficando as famílias mais interessadas, próximas e conscientes da sua importância.”

Foi um bom momento de partilha, de saberes onde aconteceram episódios muito engraçados e originou um momento de descontração, existindo uma relação entre a escola e a família.

Em relação à atividade de Educação Física, o Professor começou por relembrar a aula do dia anterior, desta forma a turma mostrou-se desde o início da aula, muito mais atenta e concentrada para elaborar os exercícios propostos pelo Professor.

A atividade começou com um jogo: a turma foi dividida em duas equipas, um membro de cada equipa tinha de tocar com a bola num dos adversários, se a bola tocasse numa parte do corpo, (não podia ser na cabeça) ele seria eliminado e depois tinha de esperar que alguém da sua equipa o fosse salvar (tocando-lhe no braço).

Como refere a Organização Curricular e Programas do ME, (2004, p.41) a criança deve ter experiências como: “pontapear a bola em precisão a um alvo, com um e outro pé, dando continuidade ao movimento da perna e mantendo o equilíbrio.”

Estas ações se forem integradas dentro do jogo, permite às crianças usufruir de uma parte lúdica, competitiva e cooperativa.

De acordo com Atividade Física e Desportiva para o 1.º CEB, orientações programáticas ME, (2007, p. 7) “no 1.º CEB, as crianças devem realizar múltiplas situações, preferencialmente lúdicas, que lhes permitam um aumento do seu reportório motor e uma melhoria geral da sua motricidade.”

No final da aula de Educação Física, o Professor solicitou aos alunos para se colocarem numa posição confortável, espalhados pelo chão do ginásio, fecharem os olhos, propondo um momento de retorno à calma.

## **21 de março de 2011**

A reunião de Práticas Pedagógicas realizou-se no Museu da Escola Superior de Educação João de Deus com os alunos do Mestrado e as Orientadoras de Prática Pedagógica, onde foi dado a conhecer a avaliação dos respetivos alunos.

## **22 de março de 2011**

Pela manhã, os alunos foram recebidos no ginásio do Jardim-Escola e tinham dois Professores a vigiar o recinto.

Na Área de Língua Portuguesa, os alunos realizaram uma proposta de trabalho relativa ao dia anterior.

A meio da manhã fizeram uma pequena pausa e dirigiram-se para o recreio, durante o percurso da sala até ao recreio tive oportunidade de assistir a “lutas de pares”, ou seja, principalmente os rapazes simulavam uma luta entre eles, dando pontapés, “murros” e gritavam em simultâneo, mas tudo isto, de uma forma descontraída, a rirem-se constantemente. Esta ação repetiu-se durante outros momentos de pausa.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

Não é a primeira vez que observei este tipo de atitude, principalmente pelo género masculino, onde os rapazes se manifestam, utilizando um comportamento pouco adequado.

Pois, como refere Papalia *et al.* (1999, p.403) “durante o período escolar, as capacidades motoras das crianças continuam tipicamente a desenvolver-se (...). As crianças nesta fase tornam-se mais fortes, melhor coordenadas – retiram muito prazer do fato de experimentar o corpo e aprender novas competências.”

Papalia *et al* (1999) acrescentam que:

Se observarmos duas crianças que brincam, uma sobre a outra, muitas vezes só distinguimos se lutam ou se brincam, pelo expressão dos rostos. Cerca de 10% dos jogos livres das crianças da escola consiste em “brincar à luta,” um jogo vigoroso que implica lutar, bater e perseguir, muitas vezes acompanhado por risos e gritaria (p. 403).



Ao acontecer este tipo de brincadeira, as crianças nunca mostravam que estavam a sofrer com tal ação, pelo contrário mostravam alegria, competitividade e satisfação, Como pude observar estes comportamentos aconteciam com alunos mais chegados.

Papalia *et al* (1999) ainda referem que:

além do exercício físico. Tem uma função social: as crianças escolhem os amigos mais próximos para lutar, possivelmente porque confiam que estes não se tornam muito agressivos durante a brincadeira. O “brincar à luta” permite também às crianças avaliar as suas próprias forças, comparando-se com os outros (403).

Ao observar esta brincadeira repetidas vezes, achei relevante investigar sobre o assunto e perceber a origem do mesmo.

## **28 de março de 2011**

A colega de estágio dinamizou a manhã de atividades. Começou por lecionar a Área de Língua Portuguesa através da leitura e análise de um texto. Pediu a um aluno de cada vez para resumir a história oralmente. A colega realizou oralmente a análise morfofossintática e gramatical de algumas palavras.

Na Área de Matemática utilizou o material Geoplano (figura 24), para explorar o conceito de Área. De início pediu às crianças para relembrar as regras de utilização do material, perguntou a um aluno o conceito de perímetro e aproveitou o seu raciocínio introduzindo o conceito de Área.

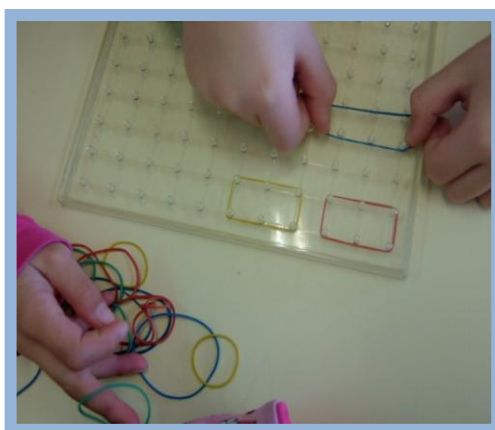


Figura 24 – Criança a manusear o material manipulativo Geoplano

A colega realizou alguns exercícios utilizando como unidade de medida de área, um quadrado com quatro pregos e posteriormente, escolheu uma unidade de medida mais complexa.

Na Área de Estudo do Meio fez uma revisão sobre os animais ovíparos e vivíparos.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

A colega de estágio antes de pedir aos alunos para realizarem a leitura do texto, fez leitura a preparatória.

Como refere Sim-Sim (2007, p.15) “ensinar a compreender é ensinar explicitamente estratégias para abordar um texto. Estratégias de compreensão são “ferramentas” de que os alunos se servem deliberadamente para melhor compreenderem o que leem, quer se trate de ficção ou de não ficção.”

Assim ao realizar a leitura preparatória, facilitou aos alunos o processo de conhecimento do texto a vários níveis.

Desta forma, segundo as Competências Nucleares e Níveis de Desempenho do ME, (1997, p. 27) “a leitura entende-se como um processo interativo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo.”

Enquanto Deus (1997, p. 8) salienta que a leitura “não é um acto simples, João de Deus chamou-lhe «Arte de Leitura», e na palavra «arte» englobava todo um projecto de acção criativa e interpretativa.”

Após a leitura, gostei da forma como os alunos se expressaram oralmente ao resumir a história.

Gostei da forma como a colega introduziu o conceito de Área através de um diálogo com um aluno sobre o perímetro, ou seja: Quando o aluno mencionou que o perímetro é o comprimento da linha fronteira que delimita a figura (apontando para uma figura representada no Geoplano), a colega perguntou: como se chama o espaço interior que essa figura ocupa. E o aluno respondeu que se chamava Área. A colega repetiu o conceito de Área e apontou para o espaço interior que a figura ocupava no Geoplano para a turma poder visualizar. Posteriormente, os alunos conseguiram realizar os exercícios com uma unidade de medida mais complexa.

**29 de março de 2011**

A Professora Cooperante entregou aos alunos uma ficha de trabalho de Língua Portuguesa, onde os alunos teriam de realizar a análise morfossintática e análise sintática de algumas frases retiradas de um texto.

Hoje, pude constatar que todos os dias havia uma organização de tarefas em sala de aula. Conforme o comportamento dos alunos, a Professora elege um chefe para cada tarefa: o chefe de sala é responsável pelo material (entrega e recolha de fichas, material escolar, etc.); o chefe de comboio (vai sempre à frente e dirige o comboio); o chefe de casa de banho que toma conta das ações que acontecem durante as idas à casa de banho; o chefe de comportamento que regista por escrito no quadro de ardósia o nome dos colegas que se comportam menos bem.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Em sala de aula, desde o início do ano letivo deve existir um sentido organizacional tanto da parte do Professor mas também dar responsabilidades aos alunos de tomarem decisões e desempenharem determinadas tarefas. De acordo com Pais e Monteiro (2002, p. 26) “é necessário ajudar o aluno a tornar-se actor da sua própria aprendizagem, trabalhando com ele a autonomia e a responsabilidade.” Nesta turma pude vivenciar esta atitude em sala de aula, originando um ambiente dinâmico, estruturado e de grande organização.

Semanalmente, a Professora Cooperante elege um chefe para realizar uma tarefa (chefe de comboio, comportamento, casa de banho, refeitório e recreio) e regista numa tabela os nomes dos alunos, de forma a se tornar uma atividade rotativa, dando oportunidade à turma no geral de participar. Segundo os mesmos autores (2002, p. 26) diariamente, os alunos ao ficarem envolvidos neste ambiente previne comportamentos de indisciplina, envolvendo os alunos em tarefas com sentido para eles próprios.

Esta manhã, a Professora Cooperante não estava muito bem-disposta, quando entrámos na sala de aula, ela solicitou aos alunos para se calarem, mas isso não aconteceu, ela levantou a voz e originou um barulho mais intenso em sala de aula porque os alunos falavam todos ao mesmo tempo.

Segundo Antão (1993),

nunca se deve utilizar a voz com intensidade superior ao barulho provocado pelos alunos, o que levaria também a um aumento da intensidade deste. Uma boa técnica é utilizar o silêncio e esperar que os alunos tomem consciência de que não devem continuar a fazer barulho (pp. 27-45).

Posteriormente, um aluno perguntou algo à Professora e ela disse para se calar.

De acordo com Flanders (1967, citado por Antão, 1993)

em dois terços do tempo da aula quem fala é o professor. Deste modo (e a percentagem por vezes ainda é maior), é bem provável que muitos alunos tenham deixado de ouvir muito antes de terminar a aula. Perante esta situação, deve tentar fazer-se com que haja uma participação ativa da classe /turma. As diversas participações individuais dão azo a um maior índice de atenção e de interesse por parte dos alunos (pp. 27-45).

No decorrer da manhã a Professora ficou bem-disposta e mudou de atitude.

### **3 de abril de 2011**

Esta manhã foi dinamizada por mim, comecei por lecionar a Área de Língua Portuguesa fazendo a leitura e interpretação oral de um texto. Apresentei uma ficha de trabalho com análise sintática de algumas frases retiradas do texto.

Na Área de Estudo do Meio, o chefe de material distribuiu por cada aluno uma proposta de trabalho, que continha um esquema sobre os três ambientes, formas de deslocação dos animais, e um envelope com imagens de animais verdadeiros em papel autocolante. Colei no quadro imagens iguais às que tinham sido distribuídas aos alunos e palavras para legendar as imagens, posteriormente jogámos à “ Terra, ar ou água”, colocando questões sobre a locomoção dos animais, porque vivem naquele ambiente, e em simultâneo, os alunos preencheram o esquema até o concluir.

Depois mostrei à turma um coelho verdadeiro e dialogámos sobre as características dos mamíferos.

Na Área de Matemática foi sugerido pela Professora que eu fizesse uma atividade com situações problemáticas.

## Inferências/Fundamentação Teórica

Neste exato momento, apercebi-me da discrepância que existiu ao mudar da faixa etária de três anos (Bibe Amarelo) para um 2.º Ano do Ensino Básico. Percebi que não estava preparada de todo para lecionar num 2.º Ano e senti muitas dificuldades ao partilhando-as com o meu grupo de estágio e colegas de Curso do Mestrado. Na Área de Matemática foi onde senti uma maior insegurança, talvez por não a ter preparado devidamente e também por ter menos tempo para a lecionar, porque não consegui gerir o tempo no decorrer das restantes.

Foi uma manhã um pouco expositiva, existiu poucas oportunidades dos alunos participarem ativamente.

Com a mesma opinião DEB (1998, citado por Palhares, 2004, p. 2) salienta a importância de “colocar o aluno em situação ativa de aprendizagem (...).”

Segundo Sanches (2001, p.38) “temos que ser humildes para ouvir os outros e aprender com eles.”

A mesma autora (2001, p.45) refere que tem de existir um clima de cumplicidade entre a Professora e o aluno “torne-os cúmplices e responsáveis pelas suas decisões, não queira decidir sozinho, fica mais sujeito às críticas.”

Quando refleti sobre a forma como apresentei as situações problemáticas, cheguei à conclusão que como estava a ficar sem tempo e teria que avançar rapidamente, sem dar importância à opinião dos alunos.

Sanches (2001, p.45) refere ao exigir o envolvimento dos alunos “é pôr os alunos a fazer e não só a ouvir.”

A maior condicionante não foi apenas saber gerir o tempo, mas sim como ensinar a resolver situações problemáticas, pois assisti a poucos momentos de estágio que abordassem este conceito e não consegui ser objetiva em certas perguntas.

Pólya (1973, citado por Palhares, 2004, p.21) diz que, o Professor “deve orientar a sua atenção para certas perguntas-chaves ou sugestões que correspondem a operações mentais usadas nas resoluções.”

Apesar de, a manhã não ter corrido como desejava, acabei por me afeiçoar à turma e a partir desse momento senti uma maior proximidade com os alunos.

**4 de abril de 2011**

A colega de estágio dinamizou as atividades que se realizaram durante a manhã.

Na Área de Língua Portuguesa fez a leitura e a interpretação de um texto. Escolheu algumas frases simples do texto para fazer a análise gramatical.

Posteriormente colocou um *PowerPoint* com imagens sobre o nascimento dos animais (revisão dos animais vivíparos, ovíparos e ovovivíparos) e utilizou uma música de fundo.

Na Área da Matemática, utilizou o projetor para abordar o conceito de Prova Real pela Operação Inversa da Multiplicação. Começou por perguntar aos alunos como se chamavam os fatores daquela operação, depois passo a passo foi explicando como se resolvia a operação da Divisão, muitas crianças não conseguiram acompanhar este processo e seguidamente, a colega repetiu algumas vezes: para termos a certeza que a operação aritmética se encontra correta devemos seguir três passos essenciais:

Divide-se o produto total pelo multiplicador; (o resultado), ou seja, o quociente tem de ser igual ao multiplicando; se o resto for zero, significa que a operação inicial está correta.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Nesta manhã de atividades, achei interessante o facto da colega ter utilizado imagens reais exemplificando oralmente as diferenças existentes nos nascimentos dos animais, as imagens eram bastante apelativas, de boa qualidade e espetaculares, como por exemplo o nascimento de uma cobra ou de um tubarão.

Os alunos apreciaram bastante o facto da visualização das imagens virem acompanhadas por uma música de fundo bastante expressiva e animada.

De acordo com Sanches (2001, p.57) deve-se “utilizar a música de fundo e conteúdos musicados devidamente selecionados, de acordo com o que se pretende. (...) Até as plantas crescem melhor e dão mais flores num ambiente devidamente musicado.”

Na Área da Matemática existiu muitas dificuldades de compreensão por parte dos alunos, a estratégia estava bem elaborada mas a transmissão de conteúdos tornou-se confusa e pouco objetiva. Os alunos recorriam

constantemente à presença da colega de estágio, alegando que não estavam a compreender aquela operação.

A colega não utilizou um pensamento organizado, faltou um fio condutor na sua explicação e os alunos não perceberam como se realizava a Prova Real pela Operação Inversa.

## **2 de maio de 2011**

As atividades relativas a esta manhã foram dinamizadas por mim, comecei por introduzir, na Área de Língua Portuguesa, um pequeno diálogo com as crianças acerca das suas férias de verão. Como ocupavam os seus tempos livres; se costumavam passear e ir para fora da cidade; o que gostavam mais de fazer nesta altura do ano. Um aluno respondeu que costumava passar as férias de verão em casa dos avós, na Costa da Caparica, a partir dessa resposta acabei por introduzir o tema predominante no texto, que iríamos ler, interpretar e analisar (Figura 25). O texto chamava-se: “A Maria na Praia” da autora Matilde Rosa Araújo. Era um texto lacunar onde os alunos tinham de associar a palavra que faltava à imagem correspondente, no canto superior direito existia uma grelha de apoio com as palavras que estavam em falta no texto.



Figura 25 - *Leitura preparatória do texto: A Maria na Praia*

Posteriormente, na Área da Matemática, o conceito de volume foi abordado da seguinte forma: Perguntei aos alunos como se chamava o espaço interior de um cubo (que eu tinha na mão), um aluno disse de imediato que era o volume, utilizei um exemplo de sala de aula para explicar a diferença entre área

e volume. Se quisesse medir o pavimento da sala de aula, qual era a medida de grandeza que utilizava, e se quisesse medir o espaço interior da sala, utilizaria a mesma medida de grandeza?

Depois pedi ao chefe de material para distribuir uma planificação de um cubo feito em cartolina, que teriam de recortar, dobrar e colar, de forma a construir um cubo.

Para concluir, fizemos várias construções com os cubos realizados, utilizámos como unidade de medida, o cubo. Comparámos volumes, até chegarmos à conclusão que podemos compor várias formas, se tivermos o mesmo número de cubos em cada uma delas, o volume da construção será sempre o mesmo.

Na área de Estudo do Meio, optei por realizar um jogo sobre a segurança nas praias, com imagens reais.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Quando me foi atribuído este tema para lecionar, fiquei um pouco perdida pois não sabia como fazê-lo, mas com alguma pesquisa e informação, achei interessante fazer uma planificação de um cubo e a partir dela, desenvolver o conceito de volume.

De acordo com o Programa de Matemática do Ensino Básico do ME, (2001, p. 20) é importante “desenvolver a visualização e ser capazes de representar, descrever e construir figuras no plano e no espaço e de identificar propriedades que as caracterizam.”

Esta atividade gerou um pouco de exaltação, bastante interesse por parte dos alunos e vontade de serem os primeiros a acabar a construção do cubo em cartolina, por isso mesmo, todos ao mesmo tempo solicitavam o meu auxílio, originando confusão e barulho em sala de aula.

Conforme refere Palhares (2004, p. 307) “a transição da Geometria no Plano para a Geometria no Espaço (tridimensional) apresenta dificuldades intrínsecas, nomeadamente na forma como se lida com a representação de tridimensionais por meios quer de desenhos quer de construção de modelos.”

No momento em que estava a planificar a atividade tive algumas dúvidas em relação à idade das crianças e à maturação do seu pensamento organizado, se estariam preparados para o fazer, perguntei à Professora se ela já tinha feito planificações de figuras tridimensionais, mas a Professora respondeu que nunca trabalhou com planificações e que algumas crianças tinham pouca destreza em



recortar, por isso iriam demorar mais algum tempo a concluir a tarefa. Mesmo assim, resolvi arriscar porque considero importante que os alunos tenham uma aprendizagem ativa ao construírem a sua unidade de medida de volume, como podemos verificar na Figura 26, devido ao referido demorei mais tempo do que o previsto.

Segundo o mesmo Programa do ME, (2001, p.20) deve-se “desenvolver nos alunos o sentido espacial, com ênfase na visualização e na compreensão de propriedades de figuras geométricas no plano e no espaço, a noção de grandeza e respetivos processos de medida (...).”

Quando utilizámos o cubo, como unidade de medida, os alunos mostraram-se motivados, por terem sido eles a construir o material que seguidamente iríamos utilizar.



Figura 26 – Alunos a recortar a planificação de um cubo

Como refere o Programa de Matemática do, ME (2001, P.20) as crianças destas idades devem “compreender o que é a unidade de medida e o processo de medir.”

Os alunos estavam muito entusiasmados ao poderem comparar as diferentes formas de construções e acabaram por constatar que, ao contarem o número de cubos existentes em cada uma delas descobriram volumes iguais.

Segundo Grosso (2004, p.36) “se fornecermos aos aprendizes uma boa quantidade de cubinhos (...) para formar um objeto por justaposição, verificaremos que surgirão sólidos com formas muito variadas. Contudo, apesar da variedade das formas, o volume será sempre o mesmo.”

O mesmo programa de Matemática do ME (2001, p.20) acrescenta que “o ensino e a aprendizagem da Geometria deve, neste ciclo, privilegiar a exploração, a manipulação e a experimentação, utilizando objetos do mundo real e materiais específicos, de modo a desenvolver o sentido espacial.”

Foi uma mais-valia, os alunos participarem na construção do material de Matemática que iriam utilizar posteriormente, pois notou-se que eles estavam bastante interessados, contudo existiu um pouco de exaltação em sala de aula, mas para mim, como estagiária, desta vez senti uma aproximação e maior empatia com a turma, do que em relação à primeira aula lecionada.

### **3 de maio de 2011**

Neste dia, tive oportunidade de assistir a uma manhã dinamizada por uma colega que estava a estagiar na turma do 3.º Ano de Escolaridade.

Começou pela Área de Língua Portuguesa, onde realizou a leitura de um texto: “Era uma vez um Rei” de autoria de vários, Histórias dos Reis de Portugal (adaptado). Oralmente, utilizando perguntas/respostas fez interpretação do mesmo e na análise gramatical utilizou o quadro interativo com questões.

Na Área de Estudo do Meio optou por organizar um jogo: “Uma Viagem ao Mundo dos Castelos.” A turma foi dividida em quatro grupos, cada grupo possuía dez moedas “afonsinos” (moeda existente na época do rei D. Afonso IV), um pino de plástico decorado com um estrato social, retratando o século XIV (rei, nobreza, clero e povo). Jogavam em cima de um tabuleiro disposto com quadrados pintados de várias cores, cartões com desafios, castelos (rolos de papel ilustrados) e um dado.

Cada equipa tinha um chefe que lançava o dado, o pino andava a quantidade indicada no dado e cada cor estava associada a um cartão com um desafio, por exemplo: Qual o tratado, que em 1297 definiu a fronteira do reino de Portugal? Qual o rei que sucedeu a D. Dinis?, etc. Se o grupo conseguisse responder corretamente continuava a jogar, se não acontecesse passava a vez a outro grupo. A equipa que chegasse primeiro, recebia um diploma de príncipe ou princesa.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

O jogo: *Uma viagem ao Mundo dos Castelos* foi uma atividade bastante desafiante e lúdica bem como didática, pois os alunos ao responderem às questões utilizavam estratégias de jogo para obter a resposta correta, por exemplo: o grupo antes de responder a uma questão, escutava as opiniões dos membros do grupo e só depois é que o chefe respondia.

O jogo pode se considerar um facilitador de aprendizagem e transmissor de conteúdos programáticos de uma forma lúdica e motivante.

Como refere Caldeira (2009, 39) “os jogos constituíram sempre uma forma de atividade do ser humano, no sentido de recrear e de educar ao mesmo tempo.”

Os alunos estiveram bastante empolgados e interessados com o jogo e sempre com atenção às regras do jogo.

De acordo com Rego (1932, citado por Caldeira, 2009, p.40) “as regras e a imaginação favorecem a criança.”

Da mesma opinião Vygotsky (1998, citado por Caldeira, 2009, p.41) refere que “para ele, as crianças usam interações sociais como formas privilegiadas de acesso a informações: aprendem a regra do jogo, por exemplo através dos outros e não como o resultado de um processo individual (...).”

No fim da atividade todos receberam um diploma como prémio de participação no jogo.

## **9 de maio de 2011**

A Professora começou por pedir ao chefe de material para entregar aos colegas uma proposta de trabalho com situações problemáticas. Exemplo de uma situação problemática:

O Manuel saiu de casa às 8 h e 30 m e só voltou às 17 h 45m. Quanto tempo esteve fora de casa?

Os alunos tiveram dificuldades em resolver as situações problemáticas e demoraram a manhã inteira a concluir esta atividade.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

Os alunos tiveram dificuldades em interpretar as situações problemáticas e compreender quais os passos a seguir para as resolver e a Professora utilizou perguntas do género: o que nos diz o problema? A que horas o Manuel saiu de casa? A que horas o Manuel voltou para casa? E foi encaminhando o raciocínio dos alunos.

Segundo Polya (2003, citado por Caldeira, 2009, p.108) ao construir um modelo para resolução de problemas previu “quatro etapas:

- 1.º Compreensão do problema: para compreender um problema é necessário estimular o aluno a fazer perguntas;
- 2.º Construção de uma estratégia de resolução;
- 3.º Execução da estratégia escolhida;
- 4.º Revisão da solução.”

A Professora chamou ao quadro um aluno e notou que ele não conseguia interpretar o problema, ela resolveu desmistificar o mesmo e perguntou: A que horas saiu o Manuel de casa? E o aluno respondeu. Depois explicou, se o Manuel saiu de casa às 8h e 30m e só voltou às 17h e 45m, qual será a operação aritmética, que temos de fazer para descobrirmos quantas horas o Manuel esteve fora de casa?

De acordo com Palhares (2004, p.11) “é um processo onde se combinam vários elementos, tais como: organização de informação, o conhecimento de estratégias, as diferentes formas de representação, a tradução da linguagens, a aplicação de vários conhecimentos, a tomada de decisões, a interpretação da solução, etc.”

Com o auxílio da Professora, os alunos conseguiram concluir esta atividade, mostraram alguma resistência e dificuldade na sua resolução.

### **10 de maio de 2011**

A Professora distribuiu um texto: “Um verdadeiro amigo”, realizou a leitura preparatória, pediu a um aluno de cada vez para fazer leitura de um parágrafo do texto, e fez exercício ortográfico. Depois entregou uma ficha de trabalho que continha uma sopa de letras.

Na Área de Matemática apresentou mapas e plantas de espaços, e perguntou aos alunos se já tinham visto estes documentos. Entregou a cada um,

a planta da sala de aula, pediu que lessem as legendas e identificassem na planta da sala a sua localização. Para consolidação da matéria, fizeram uma ficha de trabalho.

Na Área de Expressão Motora aprenderam passos de dança, começando por marchar. Ensaíram uma coreografia para a festa do final de ano letivo. O Professor de Educação Física ensaiava passos, por exemplo: primeiro marchavam, depois faziam *step touch*, toca atrás e passo ao lado, cruza, passo ao lado novamente, e por último junta.

Colocava no rádio uma música e em conjunto treinava a coreografia utilizando esta sequência de passos.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

A unidade didática da Dança está integrada no Programa Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico, especificamente na Área Curricular de Educação Física e deve corresponder aos objetivos da mesma. Mas dentro dessa Área Curricular, o Professor deve introduzir outras formas de exercitar o corpo e a mente. Como pude constatar o Professor de Educação Física, originou um momento de aprendizagem dinâmico, motivador e de grande concentração ao introduzir uma coreografia de dança.

O Professor tem que se adaptar ao tempo de inovação e mudança a uma função e legitimidade pedagógica. A sua função é fundamental na organização, dinamização de processos dos projetos.

Como refere Perrenoud (2002, p. 31) “dirigir, hoje, é antes de mais pilotar a mudança, venha ela da escola ou das mutações do seu ambiente.”

Os Professores enfrentam a incerteza e o imprevisto com intuição, criatividade, espírito de síntese, visão de futuro, aceitação de riscos e sentido estratégico.

### **1.8. Sexta Secção-Bibe Azul Claro**

Este período de estágio decorreu do dia 16 de maio de 2011 ao dia 5 de julho de 2011. A turma pertence ao 3.º ano – Bibe Azul Claro.

### **1.8.1. Caracterização do grupo**

A turma do 3.º Ano é constituída por 23 alunos; 11 elementos do género feminino e 12 elementos do género masculino.

Segundo as informações fornecidas pela Professora a turma caracteriza-se pelo interesse geral no trabalho realizado em conjunto, mostrando-se bastante empenhada em seguir as aulas e colocar questões. A maioria dos alunos apreende de forma rápida os conteúdos abordados e aplica-os de forma correta e completa, seguindo, inclusivamente, os pormenores para os quais são chamados à atenção.

Na turma há um aluno com um ritmo de trabalho inadequado para o 3.º ano, que constantemente fica com os trabalhos por terminar, Este aluno realizou testes com técnicos especializados, mas nunca a Escola recebeu resultados.

De uma forma geral, a turma sente maior interesse pelas Área de Língua Portuguesa e Estudo do Meio.

### **1.8.2. Caracterização da sala do Bibe Azul Claro**

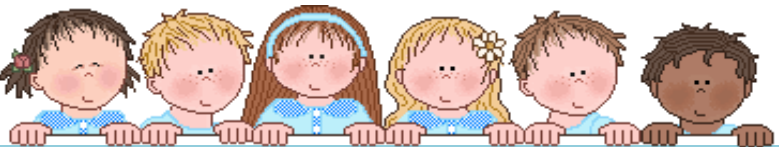
A sala do 3.º ano fica localizada no primeiro andar no Jardim-Escola e tem uma porta de acesso direto para o ginásio. É um espaço bastante amplo e luminoso, possuindo três janelas à volta da sala. Junto à secretária da professora que tem um computador e uma impressora, podemos observar um armário com materiais escolares e os dossiês individuais dos alunos. Em frente do armário encontra-se uma secretária vazia onde se senta esporadicamente algum aluno que se atrase a fazer os trabalhos escolares.

### **1.8.3. Rotinas Diárias**

A rotina diária do 3.º ano respeita a rotina comum ao 1.º Ciclo do Jardim-Escola, sendo que o horário semanal (Figura 27) apresenta uma estrutura de atividades diferenciada.

### 1.8.4. Horário Semanal

Na Figura 27 podemos observar a distribuição, ao longo do dia, das diferentes atividades curriculares e não curriculares.





Horas	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
9:00 9:30	Leitura 				
9:30 10:00	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
10:00 11:00	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
11:00 11:40	Tempo de jogos				
11:40 12:50	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática 	Língua Portuguesa
12:50 13:30	Higiene e almoço				
13:30 14:30	Almoço / Recreio				
14:30 15:30	Educação Física	Estudo do Meio	História de Portugal	Inglês	Informática/Biblioteca
15:30 16:10	Expressão Plástica	Música (15:20/16:10)	Estudo do Meio	Estudo do Meio	História de Portugal

Figura 27 – Horário da turma do 3.º Ano de Escolaridade

**16 de maio de 2011**

A Professora iniciou a manhã de atividades com a correção do trabalho de casa de Língua Portuguesa, realizou análise sintática com os grupos constituintes da frase, o grupo nominal, o grupo verbal e o grupo preposicional. Os alunos escreveram as frases no quadro e identificaram os vários grupos.

De seguida, entrou na sala uma Supervisora da Prática Pedagógica, que solicitou que me dirigisse à sala de aula do 2.º Ano de Escolaridade e que

despendia de 30 minutos com a turma para dinamizar uma atividade na Área de Matemática, utilizando os Calculadores Multibásicos, fizesse a leitura de números e uma situação problemática.

Comecei por lembrar as regras de utilização dos Calculadores Multibásicos, contei uma história de um menino que fazia anos e que precisou de uma certa quantidade de rebuçados, que iríamos representar na primeira placa, ditei um número até à ordem das centenas e na segunda placa ditei um outro número até às dezenas (pedi a uma criança que escolhesse um alimento, nomeando o frango). Depois perguntei quantos alimentos existiam ao todo na festa. Quando olhei em redor pude observar que a sala de aula continha muitos estagiários a assistir à atividade.

Posteriormente, a Professora de Prática Pedagógica chamou todos os alunos estagiários para assistir a outra aula surpresa.

Voltámos à sala de aula do Bibe Azul Claro, e a Professora de Prática Pedagógica entregou um texto sobre Ecologia, a uma colega de estágio para fazer A leitura, interpretação e análise gramatical de uma frase retirada do texto.

Na sala do 4.º Ano de Escolaridade, também tivemos oportunidade de assistir a mais duas aulas surpresas de outras colegas de estágio.

## **Inferências**

As aulas surpresa são sempre momentos de grande ansiedade e nervosismo. Apesar disso tentei concentrar-me no que me fora proposto e não cometer nenhum erro científico, esclarecendo sempre alguma dúvida que fosse surgindo. Mesmo assim, a aula surpresa não correu como eu tinha imaginado, a certa altura existiu alguns momentos menos dinâmicos e sem ritmo. Quando refleti sobre o assunto percebi que escolhi rebuçados para realizar leitura de números e, quando pedi a um aluno para indicar um alimento à sua escolha, na altura não consegui improvisar e acabei por aceitar a resposta do aluno, misturando frangos com rebuçados, não foi uma escolha muito feliz.

A aula surpresa, da colega do 3.º Ano de Escolaridade foi bastante dinâmica e interessante, realizou uma boa leitura e interpretação do texto, interagiu e encaminhou o raciocínio dos alunos, de forma a interpretarem as respostas do texto.

As colegas que realizaram as aulas surpresa no 4.º Ano de Escolaridade não foram tão bem sucedidas, utilizaram estratégias pouco motivadoras, sem ritmo e os alunos não aprenderam nada de novo, limitaram-se a ditar uma



situação problemática numa folha de papel e aleatoriamente, solicitaram um aluno para a realizar no quadro interativo.

## **17 de maio de 2011**

A colega de estágio lecionou uma aula de Língua Portuguesa sobre os tipos de texto nomeadamente a notícia. Explorou uma notícia: “Cubo Mágico”.

Os alunos tiveram entusiasmos e expectativas durante a leitura da notícia. A colega, aleatoriamente pediu a um aluno de cada vez, para ler uma frase e realizou interpretação oral através de perguntas e respostas.

Na Área de Matemática abordou o conceito de volume utilizando o 5.º Dom de Froebel.

Os meios de comunicação foram trabalhados em sala de aula, a colega utilizou um *Powerpoint* com imagens reais nomeadamente: o telefone, o telemóvel, o computador, a televisão, entre outros. Posteriormente, dividiu a turma em quatro grupos, onde cada grupo teria de fazer um trabalho sobre o mesmo tema e disponibilizou fotografias de meios de comunicação. O objetivo seria expor o trabalho na parede de sala de aula.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

Na Área de Língua Portuguesa, a colega de estágio fez uma boa interpretação da notícia e a turma no geral esteve sempre com atenção respondendo a perguntas de uma forma organizada e completa.

Os alunos sentem responsabilidade e em simultâneo, um grande orgulho em encontrar o seu trabalho exposto em sala de aula.

Os alunos ao terem conhecimento que os seus trabalhos iriam ser expostos na sala, mostraram-se mais empenhados, organizados e estruturados na realização dos mesmos.

Segundo Jensen (2002, p. 167) o Professor deve utilizar “cartazes na sala para criar contextos visualmente mais eficazes”, que contenham cores fortes e uma fácil leitura e deixando-os na parede, durante umas semanas, de modo a que os alunos assimilem a aprendizagem.”

## **23 de maio de 2011**

Reunião de estagiários na Escola Superior de Educação João de Deus.

## **24 de maio de 2011**

Esta manhã, as atividades foram dinamizadas por uma colega de estágio. Começou pela Área de Língua Portuguesa, introduziu o conceito de lenda e apresentou o texto: “A Lenda da Atlântida.” Fez interpretação e análise do texto.

Os alunos tiveram uma certa dificuldade em manter a disciplina e a colega chamou muitas vezes à atenção quebrando o ritmo da aula.

Na Área de Matemática fez uma revisão do conceito de volume utilizando o Cuisenaire.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Na Área de Língua Portuguesa, a colega não conseguiu motivar as crianças talvez pelo facto do texto ser muito extenso e os alunos aos poucos perdiam o interesse e dispersavam-se, falavam com o colega do lado, ou distraíam-se com objetos que tinham em cima da mesa. A colega tinha de ter atenção, pedir aos alunos para não ter objetos ao seu alcance e devia ter feito uma leitura mais entusiasta, dinâmica e ritmada.

Segundo Rigolet (2009, p. 98), a leitura preparatória deve ser treinada “em voz alta, e a projecção da voz de modo a aplicar, na prática, toda a riqueza de uma pontuação usada de forma a valorizar todas as suas potencialidades.”

Dar a conhecer aos alunos de um 3.º Ano de Escolaridade “as lendas” é de facto um exercício fascinante porque o texto só por si, apresenta algo de misterioso e desconhecido que cativa as crianças desta faixa etária.

Como refere Diniz (1993, p. 61) “a lenda, o maravilhoso, imaginário e a fantasia superam geralmente o histórico e o verdadeiro.”

A colega quando concluiu a interpretação do texto, referiu que há muitos anos atrás, a lenda descrita no texto poderia ser relativa à origem da ilha dos Açores.

**30 de maio de 2011**

Com um diálogo sobre a revisão da Revolução de 1383 – 1385, iniciei a manhã de atividades. Os alunos mostraram um forte interesse sobre História de Portugal. A grande maioria da turma não se recordava de pormenores acerca da mesma, mas ao dialogar com os alunos acabaram por conseguir relatar os acontecimentos mais relevantes.

O chefe de material distribuiu uma folha de formato A3 dividida em seis partes iguais, um envelope com imagens em banda desenhada. Os alunos tiveram que ordenar por acontecimentos e legendar a Revolução de 1383 – 1385. No verso encontrava-se uma folha pautada, para que em equipa realizássemos uma expressão escrita coletiva, no quadro interativo. Ao observarmos a primeira imagem, o aluno que colocasse o dedo no ar, iria ao quadro escrever o acontecimento, os restantes alunos davam o seu parecer quanto à construção frásica, pontuação e ortografia. Para concluir, escreviam a composição escrita na sua folha pautada.

Na Área da Matemática, iniciei o estudo às expressões numéricas.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Ao solicitar aos alunos para recontar a Revolução de 1383 – 1385 em banda desenhada e legendá-la estamos a organizar o pensamento dos alunos, de forma a seguirem uma sequência de acontecimentos ordenadamente.

A realização de dinamizar uma expressão escrita coletiva foi um tema proposto pela Professora Cooperante. Inicialmente fiquei um pouco apreensiva nunca tive oportunidade de assistir a uma atividade do mesmo género. Achei interessante ter aliado a banda desenhada à expressão escrita coletiva e a um facto histórico. Segundo Pereira (2008),

quando se trata de formar autênticos leitores e produtores de textos, é necessidade de inventar procedimentos e atividades que permitam aos alunos circular livremente entre os saberes sociais e os saberes escolarmente construídos, no sentido de aceitarem e interiorizarem os saberes ensinados (p. 17).

Durante a atividade dei à turma oportunidade de participar ativamente e relembrar oralmente a importância de trabalhar em equipa.

A mesma autora (2008, p.89) diz que é extremamente importante que o Professor faça “as (re) escritas enriquecidas através de interações orais (reescritas em grupo e troca de argumentos para cada um chegar a uma produção melhor...).”

Também salientei a importância de resumir um texto, descrevendo os pontos essenciais que pertencem à introdução, desenvolvimento e conclusão.

De acordo com Pereira (2008, p.85) “a interação entre crianças com diferentes níveis de “saber” é também fundamental, expondo os menos conhecedores ao exercício de “pensar alto” e de explicitação dos conhecimentos dos que já sabem mais.”

Este exercício resultou muito bem, os alunos participaram ativamente, desenvolvendo a importância de resumir um texto.

#### **4 de junho de 2011**

Hoje, tive oportunidade de assistir a uma aula programada de uma colega de curso realizada na sala de 4.º Ano de Escolaridade.

Introduziu na Área de Língua Portuguesa o texto da notícia. Cada aluno tinha um texto de uma notícia sobre as características da Torre de Pisa. Começou por fazer leitura em voz alta e em seguida pediu aos alunos para lerem uma frase da mesma. Oralmente fez a interpretação da notícia e posteriormente explorou conceitos relacionados com o texto: o título, subtítulo, lead e corpo da notícia. De seguida introduziu a aula de Matemática trabalhando o volume do cilindro.

#### **Inferências/Fundamentação Teórica**

A colega dinamizou a atividade de Língua Portuguesa muito bem estruturada e organizada, adotou uma postura dinâmica, ao circular pela sala de aula e atenta à turma no geral. De início mostrou-se um pouco nervosa mas conseguiu superar e dinamizar os sessenta minutos de atividades previamente programadas. A sua postura foi boa, utilizou um bom tom de voz, fazendo também inflexões de voz e mostrando uma expressão facial de contentamento.

Segundo Pinto (2001, p. 243) “o rosto é um meio privilegiado de expressar uma grande variedade de emoções.”

A colega esteve bem-disposta e mostrou à vontade em comunicar com os alunos e também em transmitir os conteúdos programáticos.

Darwin (1872, citado por Pinto, 2001, pp. 244-245) “foi primeiro a ressaltar o papel fundamental das emoções e defendeu que a comunicação é o aspeto da emoção mais importante e significativo em termos de sobrevivência.”

Enquanto à atividade de Matemática, a linguagem e a comunicação não foi clara e objetiva a forma como transmitiu a noção de volume do cilindro, os alunos ficaram com algumas dúvidas.

## **5 de junho de 2011**

Esta manhã, dinamizei as atividades relativas às três Áreas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Na Área de Língua Portuguesa realizei a leitura, a interpretação oral e a análise morfosintática de algumas palavras do texto

Em Matemática, utilizei o 5.º Dom de Froebel e em simultâneo o quadro interativo, apresentei à turma uma nova construção matemática “o peixe” aliado à realização de exercícios orais, trabalhando o cálculo mental.

Em Estudo do Meio visualizámos um *PowerPoint* sobre as atividades económicas nomeadamente a agricultura, diferenciando as técnicas tradicionais das modernas. Seguidamente, os alunos realizaram um trabalho de grupo sobre a importância da agricultura nas nossas vidas, onde foi disponibilizado material nomeadamente: tesouras, colas, imagens, canetas de feltro, etc.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

Os alunos ao trabalharem em grupo estão a desenvolver interajuda entre eles. A aprendizagem cooperativa assenta no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal que Vygotsky define como “a distância entre o nível de desenvolvimento actual tal como é determinado pela solução independente dos problemas, e o nível de desenvolvimento potencial tal como está determinado pela solução de problemas com a ajuda de um adulto ou em colaboração com colegas mais capacitados” Aguado (2000 p.136).

Ao utilizar esta estratégia, assumi o papel, importante como organizadora, dinamizadora e mediadora conferindo-me um trabalho de menor relevo na aula pois, os alunos encontram frequentemente a solução para os seus problemas dentro do próprio grupo.

Acima de tudo, os alunos que apresentem mais dificuldades na sua realização encontram um apoio em relação aos que se sentem mais à vontade naquela matéria em questão.

A este propósito Rué (1998, citado por Pujolás, 2001 p.58), diz que “numa situação de aprendizagem na qual os alunos podem confrontar as suas ideias, representações ou opiniões, os resultados são nitidamente favoráveis em condições de heterogeneidade, para todos os alunos, tanto para os melhores como para os de menor rendimento.”

Assim, o Professor ao aplicar este tipo de estratégia de trabalho em sala de aula, para além das competências cognitivas que pode desenvolver nos alunos, o trabalho de grupo, como uma estratégia servida por um conjunto de técnicas específicas a utilizar em situações educativas, é uma boa maneira de melhorar as relações interpessoais, vivenciar situações emocionais significativas e promover uma educação para a cidadania.

## **14 de junho de 2011**

A professora iniciou a manhã com a correção do trabalho de casa sobre adição e subtração com números complexos.

Posteriormente, os alunos realizaram uma Prova de Avaliação na Área de Língua Portuguesa.

Da parte da tarde, a Professora disse aos alunos que iriam fazer um exercício de Língua Portuguesa diferente, que era a primeira vez que o iriam fazer. Explicou que cada criança tinha que pensar numa ou mais palavras que fizessem sentido para elaborar uma história. A atividade começou da seguinte forma: Era uma vez... disse a Professora, depois escolheu um aluno para continuar: um cavaleiro..... Seguidamente nomeou outro aluno: que vivia numa fortaleza... e assim, as personagens e as ações foram aparecendo e acontecendo, sempre com a orientação da Professora, questionando os alunos sobre aspetos ligados à gramática e construção frásica da Língua Portuguesa. Esta estratégia resultou muito bem mas os cinco alunos que tiveram de concluir a história, sentiram mais dificuldades em nomear um desfecho para a história coletiva.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

Esta atividade foi bastante interessante pelo facto dos alunos participarem entusiasticamente na elaboração de uma história.

Nós somos feitos pelas nossas palavras e os nossos atos. É com as palavras que pensamos, que damos nome aos nossos sentimentos, que comunicamos uns com os outros, que aprendemos.

Ao elaborar uma história coletiva a Professora criou uma ação criativa em que cada criança teve oportunidade de se expressar livremente.

Gianni Rodari, em *A Gramática da Fantasia* (2006, p. 195), um autor que insiste nas vantagens de desenvolver a criatividade em torno de estratégias diversificadas, refere que “a criança, para nutrir a sua imaginação e aplicá-la às tarefas adequadas, que reforcem as suas estruturas e alarguem os seus horizontes, tem de poder crescer num ambiente rico de impulsos e de estímulos, em todas as direções.”

Exercícios como o proposto pela Professora não só permitem um trabalho cooperativo, como são estimulantes para as crianças construírem histórias e assim desenvolverem a imaginação e o domínio da língua.

## **20 de junho de 2011**

Hoje tivemos oportunidade de assistir às Provas Práticas de Aptidão Profissional no Jardim Escola João de Deus da Estrela.

A primeira Prova Prática que assisti teve como tema o “Caracol Africano.”

A outra prova, na Área de Língua Portuguesa, consistiu na leitura, interpretação e análise gramatical de um texto sobre a bibliografia de Isac Newton.

Na Área de Matemática a estagiária iniciou o conceito de probabilidades.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

A segunda Prova Prática foi muito mais interessante e dinâmica porque a colega escolheu um tema de cultura geral que se encontra sempre atualizado a todas as épocas, onde podemos encontrar explicações para fenómenos naturais abstratos, mas com pesquisa, algum estudo e com materiais podemos mostrar aos alunos concretamente, por exemplo: como acontece a refração da luz.

No que se refere à formação, não apenas dos Professores, mas de todos os profissionais que vivenciam o ambiente escolar, entende-se que a postura de formar-se e informar-se está relacionada diretamente a um investimento pessoal, que visa a construção, também de uma identidade profissional, como afirma Nóvoa (1992, p. 25) “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e sobre os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também, uma identidade profissional.”

A identidade profissional desenvolve-se e adapta-se ao contexto sócio-político-histórico em que está inserido o professor. Enquanto, o perfil profissional, muitas vezes confundido com identidade profissional, desenvolve-se durante a formação académica, neste caso, formação docente; está relacionado às competências e habilidades que o profissional apreende durante a formação. O perfil profissional não muda de acordo com o meio onde o profissional está inserido mas recebe diferentes estímulos de forma a enriquecer a sua prática profissional futura.

## **21 de junho de 2011**

Este dia foi destinado a uma aula prática das colegas, do 2.º Ano do Curso em Educação Básica e teve como tema principal uma atividade económica: a Indústria. Apresentaram um *PowerPoint* com imagens reais sobre os vários tipos de indústria.

Na Área da Matemática elaboraram uma proposta de trabalho com situações problemáticas.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

Os slides relativos ao *Powerpoint* que as colegas de estágio apresentaram continham imagens com pouca qualidade e grandes quantidades de texto escrito. A participação dos alunos foi pouco requisitada, no decorrer da apresentação tornou-se assim, bastante expositiva.

As colegas não circularam pela sala ficando sempre no mesmo sítio dependentes do quadro interativo.



Segundo Postic (2007, p. 123) o professor “tem menos que ensinar do que fazer identificar as questões importantes pelos próprios alunos e do que estimular a sua atividade para que eles orientem a investigação.”

As colegas deveriam ter pedido a participação da turma, como forma de aproveitar as suas vivências e os seus conhecimentos sobre esta matéria.

O mesmo autor (2007, pp.123 – 127) “a função docente, que exige dos seus membros uma adaptação a papéis cada vez mais diversificados e a mudanças de atitudes, é, agora, de natureza conflitual.”

Porque infelizmente, ainda existem muitos Professores que continuam a ensinar os seus alunos de uma forma passiva e expositiva. Não é o caso, das colegas do 2.º ano, só agora é que começaram a dar as primeiras aulas, pois ainda lhe faltam experiência e formação na área da Educação.

## **27 de junho de 2011**

Na Área de Língua Portuguesa, a Professora realizou a leitura preparatória do texto: “Poluição Industrial” e fez a interpretação e análise gramatical utilizando uma ficha de trabalho e em simultâneo o quadro interativo, onde os alunos registavam por escrito as respetivas respostas.

Durante o primeiro momento da atividade existiu um ambiente favorável à aprendizagem mas posteriormente um aluno esteve constantemente a interromper a Professora e os seus colegas, insistia em fazer perguntas sobre determinados assuntos fora de contexto.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

Desde o início do estágio realizado na turma do 3.º Ano de Escolaridade que era habitual, este aluno ficar desmotivado e começar a perturbar a aula por ser o mais despachado, concluir a tarefa com uma certa rapidez e perfeição, destacando-se nas Áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Como refere Pinto (2001, p.169) existem várias teorias quanto ao conceito de inteligência, o autor refere que “há mais do que uma perspectiva em termos de definição de inteligência: Há investigadores que consideram a inteligência como um conceito unitário; há outros que consideram que não há inteligência, mas inteligências.”

O estudo da inteligência é bastante controverso, por isso refiro algumas teorias defendidas por alguns autores sobre a origem da inteligência:

Sternberg (1985, citado por Pinto, 2001)

propôs uma teoria de inteligência, que designou de inteligência triárquica, significando que a inteligência tem três tipos de habilidades principais, que orientam a pessoa em relação ao seu mundo interno (analítica), ao mundo externo (prática) e entre o mundo interno e externo (criativa) (p. 197).

Enquanto Vygotsky (1934, citado pelo mesmo autor, 2001) diz que

cada criança em cada fase é portadora de um leque de habilidades que se situam entre aquilo que é capaz de realizar agora (desempenho) e aquilo que potencialmente pode vir a realizar se for libertada do meio, que nunca é o meio ótimo de desenvolvimento intelectual, embora possa umas vezes ser melhor do que outras (p. 196).

Mas Gardner (1983, citado por Pinto, 2001) já tem uma opinião diferente referindo que

o cérebro humano estaria organizado em termos de módulos diferenciados, cada um dos quais seriam responsável por um tipo de inteligência diferente. A inteligência é um nome que classifica as atividades conjuntas destes módulos. Haveria sete módulos independentes e distintos, que determinavam o comportamento inteligente das pessoas (p. 198).

Segundo o mesmo autor, ainda acrescenta que esses módulos seriam: Linguística, Lógico-matemática, espacial, musical, corporal e quinestésica, interpessoal e intrapessoal.

O aluno ao ter mais aptidão para certas áreas curriculares não se destaca na Educação Musical ou na Educação Física, como pude observar durante a Prática Pedagógica.

Segundo Pinto (2001)

a teoria de inteligências múltiplas de Gardner é consoladora e reconfortante para a maioria das pessoas que se consideram melhores numa área do que noutra (...) Se a definição mais cognitiva de inteligência, que é o resultado de uma certa visão cultural do mundo ocidental, se vier a modificar na direção de Gardner, então a Dança e a Música, que muitos consideram talentos, poderão vir a ser consideradas inteligências do futuro (p. 200).

Em Educação Física, no geral, o aluno realizava os exercícios de uma forma correta mas não se destacava como sendo o melhor, todavia nas disciplinas em cima referidas, ele concluía a atividade com rapidez e perfeição.

## **28 de junho de 2011**

Hoje, como habitualmente, os alunos tiveram Língua Portuguesa, Matemática e na parte da tarde, Educação Musical. O Professor de Música cumprimentou os alunos e disse que tinha uma surpresa para apresentar. Ligou o computador, o quadro interativo e perguntou se algum aluno gostava do estilo de música “Rock”. A grande maioria da turma colocou o dedo no ar e nomeou algumas bandas de “Rock”.

O Professor explicou que um compositor aproveitou algumas melodias de música Rock e transformou a letra, para crianças. Colocou *vídeo clips* das canções antigas e comparou-as com as músicas que foram transformadas. Entregou uma folha com o registo das letras das canções. Colocou a música a tocar e toda a turma conseguiu acompanhar a música, Repetiu esta ação três vezes.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

Os alunos identificaram-se bastante com esta atividade e o Professor de Música deu-lhes oportunidade de conhecer um estilo de música que se relacionam com as suas vivências familiares. É importante aproveitar as vivências e conhecimentos que os alunos possuem e de uma forma lúdica e apelativa aprofundá-los.

No manual escolar de Educação Musical do 6.º Ano de Escolaridade Neves, Amaral e Domingues (2008, s. p) referem que “a Música é arte e vive de emoções, procuramos aos nossos alunos a sua essência, sustentada em conhecimento e «ferramentas» didáticas apelativas.”

Os alunos antes de começarem a cantar, foi pedido pelo Professor que fizessem alguns exercícios de aquecimento, que se levantassem para facilitar o canto.

Neves *et al.* (2008, p.34) salienta que

O ato de cantar é a conjunção e a coordenação de vários elementos; audição, respiração, articulação e projeção da voz.

A descontração do corpo é fundamental para cantar corretamente. Por isso devem realizar-se pequenos exercícios de relaxamento, tal como, movimentar muito lentamente o pescoço, cabeça, ombros e braços (p. 34).

A turma acompanhou o Professor de Música, leram as letras das canções repetidas vezes.

#### **4 e 5 de julho de 2011**

Este foi último dia de estágio na sala do 3.º Ano de Escolaridade. Os alunos tiveram a fazer jogos de mesa.

#### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Saliento, neste dia, a importância dos jogos, nomeadamente os jogos de mesa como um fator de importância no convívio com os seus pares.

Cordeiro (2010, p.372) “por outro lado, para além de ser mais um momento de relação com os outros, permite divertimento, que nunca pode estar afastado de todas estas atividades.”

A turma foi dividida em seis grupos e as carteiras foram dispostas quatro a quatro, de forma a caberem quatro alunos em cada grupo.

Os alunos podiam fazer escolhas quanto aos jogos de mesa, tais como: xadrez, damas, quatro em linha, monopólio, *puzzles* entre outros.

Os alunos puderam usufruir de momentos animados e em simultâneo descontraídos, desenvolvendo competências como a concentração, memorização, estratégias de jogo e a competitividade.

Cordeiro (2010, p.372) refere que “os jogos de mesa são calmos e tranquilos. Trabalham a atenção, observação e memorização, e permite mais uma vez desenvolver noções matemáticas, como a correspondência termo a termo.”

Foi visível o entusiasmo e a alegria dos alunos no decorrer desta atividade.

## **1.9. Sétima Secção - Azul Escuro**

Este período de estágio decorreu do dia 27 de setembro de 2011 ao dia 16 de novembro de 2011. A turma pertence ao 4.º ano – Bibe Azul Escuro.

### **1.9.1. Caracterização do grupo**

A turma do 4.º Ano é constituída por 20 alunos; 10 elementos do género feminino e 10 elementos do género masculino.

A turma caracteriza-se de acordo com as informações da Professora pelo interesse geral no trabalho realizado em conjunto, mostrando-se bastante empenhada em seguir as aulas e colocar questões. A maioria dos alunos apreende de forma rápida os conteúdos abordados e aplica-os de forma correta e completa, seguindo, inclusivamente, os pormenores para os quais são chamados à atenção.

Os alunos são mais recetivos e participativos à Área Curricular de Estudo do Meio (História de Portugal), salientando-se melhores resultados nos conteúdos de Língua Portuguesa quando comparados com Matemática. A maior lacuna apresentada pela turma é uma acentuada falta de flexibilidade aquando da realização de situações problemáticas, tendo a turma no geral uma enorme dificuldade em criar estratégias de resolução.

Há apontar, ainda, um aluno com um ritmo de trabalho inadequado para o 4.º ano, que constantemente fica com os trabalhos por terminar, Este aluno realizou testes com técnicos especializados, mas nunca a Escola recebeu resultados.

Uma outra criança caracteriza-se por grandes dificuldades académicas, sobretudo por falta de empenho e interesse da sua parte. Demonstra não ter consciência da repercussão da sua postura. Por fim, existem duas crianças que também se destacam por diversas dificuldades, no entanto, são empenhadas e esforçadas.

Em relação ao comportamento, existe apenas um caso problemático que, embora se destaque bastante, não consegue influenciar o trabalho dos restantes alunos, pois estes não o seguem.

### **1.9.2. Caracterização da sala do Bibe Azul escuro**

A sala do 4.º A encontra-se no 1.º piso. A sala tem três janelas grandes viradas para o recreio. É um espaço amplo e luminoso.

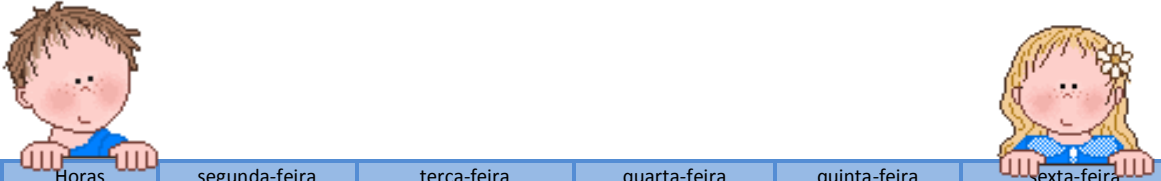
O mobiliário é composto por vinte mesas individuais, dispostas a pares e outras três a três. A secretária da Professora encontra-se de frente para a porta da sala e no lado direito do quadro, permitindo assim uma maior visibilidade. Existe um armário, ao lado da secretária, onde a Professora guarda os livros e os dossiês individuais dos alunos, organizados por ordem alfabética. Existe um quadro interativo disposto na parede e, noutra parede, um quadro com conteúdos programáticos apreendidos pelos alunos. Nas paredes, existem painéis onde os alunos expõem alguns trabalhos, que vão sendo substituídos frequentemente.

### **1.9.3. Rotinas Diárias**

A rotina diária do 4.º ano respeita a rotina comum ao 1.º Ciclo do Jardim-Escola, sendo que o horário semanal (Figura 28) apresenta uma estrutura de atividades diferenciada.

### 1.9.4. Horário Semanal

Na Figura 28 apresento o horário da turma do 4.º ano de Escolaridade.






Horas	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
9:00 11:00	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
11:00 11:30	Recreio				
11:30 12:45	Matemática	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
	Clube de Ciências (12:00)				
12:45 13:00		Leitura	Leitura 	Leitura	Leitura
13:00 13:30	Almoço 				
13:30 14:30	Recreio 				
14:30 15:30	Educação Musical	História de Portugal	História de Portugal	Estudo do Meio	Educação Física
		Biblioteca/Informática			
14:30 15:30	História de Portugal	Estudo do Meio	Expressão Plástica	Inglês	Estudo do Meio
16:30 17:00				História de Portugal	Assembleia de turma

Figura 28 - Horário semanal do 4.º Ano de Escolaridade

### 27 de setembro de 2011

Este dia foi o primeiro dia de estágio na sala do 4.º ano de Escolaridade. A Professora Cooperante apresentou-se às estagiárias e solicitou que fizéssemos o mesmo perante a turma. Os alunos colocaram-nos perguntas sobre a nossa formação e porque escolhemos esta profissão.

Na Área de Matemática, a Professora fez uma revisão da divisão com casas decimais e uma pequena atividade que se chamava: eu domino a divisão.

Em Língua Portuguesa foi realizada a leitura e a interpretação de um texto: *A rã* de autoria de Roald.

Habitualmente, um quarto de hora antes do intervalo do almoço, a Professora organizava um momento de leitura do livro: *As Bruxas* do mesmo autor acima referido.

Durante o decorrer da manhã, pude observar que a Professora utiliza estratégias de comportamento: Em sala de aula estava exposto uma tabela de comportamento, como podemos verificar no Quadro 5.

Quadro 5 - *tabela de registo de comportamento do 4.º Ano de Escolaridade.*

Nome dos alunos	azul	verde	amarelo	Encarnado
Aluno a				
Aluno B				
Aluno C				
Aluno D				
Aluno E				
Aluno F				
Aluno G				
Aluno H				
Azul=excelente verde=bom amarelo=suficiente encarnado=insuficiente				

Todos os dias, a Professora registava o comportamento dos alunos com uma caneta de acetato. Por exemplo: um aluno de manhã não teve um comportamento apropriado e encontrava-se na cor amarela, se na parte da tarde, o seu comportamento melhorar, então terá sempre oportunidade de chegar à cor azul.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Desta forma, a Professora encaminha os alunos a mudarem de atitude e comportamento, e quando isso acontece, a Professora faz questão de salientar esse feito, através do reforço positivo.

Os autores Laporte e Sévigny (2006, pp.78-91) dizem que “essas regras devem ser congruentes. Com efeito, é essencial que o adulto pregue pelo exemplo e que aja em função dos valores que pretende transmitir à criança. Trata-se de um testemunho de credibilidade notável e isso inspira confiança.”



A Professora Cooperante esteve sempre atenta à turma no geral mas algumas vezes, dirigia-se à carteira de um aluno que apresenta algumas dificuldades de aprendizagem.

Durante este percurso de estágio profissional foi uma das únicas Professoras Cooperantes atenta às necessidades e dúvidas das estagiárias.

As regras de comportamento foram lembradas no início da aula não houve necessidade de as repetir novamente. Percebi que existe uma grande cumplicidade e companheirismo entre a Professora e os alunos do 4.º Ano de Escolaridade.




Laporte e Sévigni. (2006, p.p78-91) refere que “o sentimento de confiança nasce da segurança da base contida na relação de vinculação e consolida-se quando os alunos cumprem as suas promessas.”

O ambiente em sala de aula foi bastante calmo e propício à aprendizagem sem constantes chamadas de atenção ou interrupções, devido ao facto da Professora estar inúmeras vezes a dar a palavra aos alunos quando eles se manifestavam e existiu um clima de confiança entre ambos.

### **3 de outubro de 2011**

Nesta manhã, a Professora começou por iniciar o estudo das expressões numéricas da seguinte forma: pediu aos alunos para pensarem em material escolar existente na sala de aula e a partir daí construírem uma situação problemática, enquanto a Professora registava no quadro interativo.

A Sofia comprou uma mochila que custou 20 euros, canetas que custaram 7 euros e 2 embalagens de corretor. Sabendo que cada embalagem custou 2 euros, quanto dinheiro gastou a Sofia na totalidade?

20€	+	7€	+	2x2€ =
				
Mochila		canetas		corretores

Posteriormente solicitou aos alunos formas diferentes de resolução do problema que resultou da seguinte forma:

1.  $27\text{€} + 4\text{€} = 31\text{€}$
2.  $20\text{€} + 7\text{€} + 4\text{€} = 31\text{€}$
3.  $27\text{€} + 2 \times 2\text{€} = 29\text{€} \times 2\text{€} = 58\text{€}$

A Professora perguntou qual era a resolução que estaria correta, porque para resolvermos uma expressão numérica temos de seguir três regras:

1. Parêntesis
2.  $\times$  e  $\div \Rightarrow$  (dar prioridade à operação que aparece da esquerda para a direita)
3.  $+$  e  $- \Rightarrow$  (dar prioridade à operação que aparece da esquerda para a direita)

Os alunos aplicaram as regras e concluíram que a resolução da expressão numérica que estava correta era a número dois. Individualmente resolveram várias expressões numéricas.

Na Área de Língua Portuguesa fizeram a interpretação do texto: “Esparguete com minhocas” de autoria de Roald Dahl.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Na Área da Matemática, a Professora Cooperante ao pedir aos alunos para serem eles a construir uma situação problemática, utilizando objetos das suas vivências e serem os próprios a descobrir a sua resolução está a aplicar um tipo de problema de aplicação, referido pelo projeto GIRP (Grupo de Investigação em Resolução de Problemas), (1992, citado por Caldeira, 2009) este projeto apresenta quatro tipos distintos de problema, mas apenas irei referir o problema de aplicação:

para se resolverem são necessários dados da vida real, apresentados ou recolhidos pelo resolvidor, é importante a tomada de decisão do selecionador e surge como consequência de análise de dados, podendo demorar vários dias para se conseguir resolver, utilizando-se diferentes estratégias e podem ter mais do que uma solução (pp. 119-120).

Achei desafiante a Professora ter pedido à turma para encontrarem formas diferentes de resolução do problema.

Segundo English (1997, citado por a mesma autora, 2009, p.122) diz que para desenvolver a habilidade de formular problemas existem três elementos básicos, mas apenas irei referir um: “perceber situações matemáticas sob diferentes perspectivas: interpretar uma situação matemática em mais do que um caminho, é particularmente importante para o estudante desenvolver a sua capacidade de resolver problemas ou de propor alterações num problema, modificando-o.”

A Professora para resolver a situação problemática recorreu a uma representação, nomeadamente um esquema no quadro interativo, como forma de simplificar a interpretação do mesmo.

Como Stylianou (2010) estudou em profundidade as concepções dos professores sobre representações, refere que:

independentemente de serem simples ou complexas, as representações matemáticas são uma parte vital na explicação que os professores fazem de novos conceitos, ilustrações nos processos de resolução de problemas e na criação de ligações entre conceitos. As representações ajudam a interpretar, sistematizar e compreender a informação dada no enunciado, a explorar e perceber qual a melhor forma de chegar a uma resposta correcta, bem como monitorizar e avaliar o processo da resolução do problema. Na sua perspectiva, as representações constituem igualmente uma forma de comunicar sobre os conceitos em causa (p. 329).

A autora refere que as representações são uma ferramenta fundamental nas práticas letivas dos professores.

Seguidamente, ao explicar as regras de prioridade relativas às expressões numéricas, todos os alunos conseguiram resolver corretamente o problema.

#### **4 de outubro de 2011**

Hoje o Clube de Ciências foi logo de manhã. Os alunos fizeram uma experiência sobre os condutores elétricos. Eles trouxeram de casa os materiais necessários: folha de alumínio, mola de plástico, e outros materiais feitos de diferentes matérias-primas, tais como: metal, plástico, cortiça, etc e a Professora de Ciências trouxe as lâmpadas. Cada grupo de alunos construiu um circuito elétrico, onde se podia constatar que ao colocar no circuito, os bons condutores de eletricidade, a lâmpada acendia com os outros não.

Seguidamente, ao Clube de Ciências realizaram a correção do trabalho de casa de Matemática sobre operações aritméticas da divisão com números decimais.

Uma aluna da turma teve muitas dificuldades em identificar as casas decimais, existiu uma exaustiva explicação por parte da Professora, utilizou o quadro interativo e pediu repetidas vezes a participação dos restantes alunos. Concluíram as atividades da parte da manhã com o jogo “Eu Domino a Divisão.”

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

Durante a manhã pude observar como era feita a comunicação em sala de aula, exigindo estratégias diversificadas para cada momento das atividades realizadas com a interação da turma.

O momento com maior relevância foi quando a aluna não conseguia identificar, qual era a parte inteira e a parte decimal de um número, levando a Professora a utilizar estratégias diferentes de explicação.

De acordo com Antão (1993):

Um bom método a utilizar nestas circunstâncias é explicar os assuntos de vários modos, utilizando vocabulário diferente para explicar a mesma ideia e, seguidamente, pedir a um ou vários alunos que repita (m) a(s) mesma(s) ideia(s) por palavras suas. Assim, os alunos estarão sempre com mais atenção, pois não sabem quem vai ser chamado para repetir o que o professor disse. Depois deste *feedback*, o professor verá se há ou não necessidade de reexplicar o assunto acabado de apresentar (...) (pp. 27-45).

O diálogo com os alunos era sempre cordial e a professora utilizava um vocabulário adequado aquela faixa etária.

Antão (1993, p.p27-45) salienta o facto de “se o código linguístico não for adaptado ao nível etário e intelectual dos alunos, esse será mais um motivo gerador de desatenção, limitando-se o aluno deixar de ouvir o professor e a ocupar o tempo com qualquer outra coisa (...)”

No decorrer da aula, tanto a Professora de Ciências como a Professora Cooperante, quando se apercebiam de alguma agitação existente em sala de aula, permaneciam em silêncio no mesmo lugar.

Conforme Antão (1993, p.p27-45) também salienta que “se o professor faz uma extorsão na aula no sentido de os alunos fazerem menos barulho e começar imediatamente a dar instruções de trabalho, fica sem saber se todos estão a prestar atenção.”

A Professora é bastante descontráida e atenta ao ritmo da aula, se se apercebe que este diminuiu tem por hábito colocar à turma algumas charadas, adivinhas, anedotas, provérbios e até episódios que se passaram anteriormente, no seu dia-a-dia, de forma a fazer uma pequena pausa de descontração.

Como é referido pelo mesmo autor “uma piada ou uma pequena anedota, para além de descongestionar a aula, pode ser um ótimo motivo para introduzir um conceito.”

Gostei bastante da atitude utilizada pelas Professoras, mostrando uma grande experiência profissional na Prática Pedagógica.

## **10 de outubro de 2011**

A manhã iniciou-se com a correção do trabalho de casa de Matemática sobre situações problemáticas.

Em sala de aula, a Professora realizou uma apresentação em *PowerPoint* sobre História de Portugal, relatando a Expansão Marítima, o alargamento do território por mar. A apresentação continha banda desenhada com imagens reais e em simultâneo, a Professora introduzia pistas de forma a serem os alunos a conduzir a aula.

Na Área de Estudo do Meio, a Professora chamou um aluno para vir ao quadro fazer uma pequena revisão sobre os tipos de articulações existentes no nosso corpo. O aluno tentou explicar mas sentiu algumas dificuldades requerendo a ajuda da Professora.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

É fundamental, os alunos gostarem de História de Portugal, pois dá-nos a conhecer as mudanças por que passaram as sociedades ao longo dos tempos.

No decorrer da apresentação em *PowerPoint*, os alunos mostraram-se sempre bastante participativos, pude constatar que a turma no geral se interessa por este domínio.

Roldão (1993) afirma:

O aluno muito jovem, nos primeiros anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (...) vê o passado não em termos de tempo, mas como cenário de atores e dramas em que ele pode projetar o seu mundo interior, dar largas à sua necessidade de criar empatias e associações afetivas, que lhe vão permitindo atribuir um significado pessoal aos factos históricos que aprende (...) (pp. 43-47).

Para os alunos, História de Portugal é algo fascinante que os transporta a viver grandes aventuras realizadas por outros.

Segundo Roldão (1993)

Numa 2.ª fase entre o final do 1.º Ciclo e a transição para o 2.º Ciclo do Ensino Básico a perspectiva do real modifica-se, caracterizando-se por uma crescente objetivação do mundo exterior, libertando-se progressivamente das projeções das experiências interior e afetiva do “eu” (pp. 43-47).

Os alunos mostraram grande curiosidade pela expedição realizada pelo rei, na expansão marítima pelo mar.

Roldão (1993) acrescenta que

A ação e a aventura continuam a construir os grandes códigos de leitura do histórico, mas agora já sem a dimensão fantasista e de forma menos simplificadora; é-lhes preciso perceber como e porquê foi possível tal feito ou episódio para serem verosímeis e explicáveis (pp. 43-47).

Também é importante referir sobre o porquê de os alunos gostarem de História de Portugal, devendo-se ao facto do Professor gostar ou não, dessa área.

Roldão (1993, pp.43-47) afirma que “conseguir criar nos alunos o gosto pela História e ser capaz de o fazer adequadamente nos diferentes estádios do seu desenvolvimento, é esse o desafio que se põe aos professores.”

A Professora ao transmitir os conteúdos programáticos de História de Portugal fê-lo de uma forma entusiasta e motivante, de uma forma clara e objetiva.

## **11 de outubro de 2011**

Na Área de Língua Portuguesa foi abordado as transformações que ocorreram recentemente na gramática. Seguidamente, a Professora entregou o texto: “A S.ª Tonta leva uma esticadela”, estes textos trabalhados em sala de

aula são de um livro do autor Roald Dahl. Seguidamente solicitou à turma para realizarem a leitura silenciosa. Posteriormente, os alunos fizeram a leitura oral de um parágrafo do texto e a Professora registou numa grelha de classificações, avaliou a prestação de cada um e posteriormente em voz alta, se o aluno tinha lido com muita dificuldade, com dificuldade, de forma satisfatória, bem ou muito bem.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

A avaliação da leitura feita desta forma, é uma maneira intimista de preocupar o aluno a atingir o objetivo de fazer uma boa leitura, na generalidade toda a turma teve uma boa prestação, ao ler um parágrafo do texto, fazendo entoações de voz, fluidez e velocidade adequada à faixa etária.

De acordo com as Competências Nucleares e Níveis de Desempenho do ME (1997, P.59) “no final do 1.º Ciclo as crianças devem ser capazes de executar leitura silenciosa, ler com clareza em voz alta (....).”

Os alunos ao realizarem a leitura silenciosa, a sala estava em completo silêncio e as suas atenções eram unicamente destinadas ao texto que estavam a ler.

Como é salientado por as Competências Nucleares e Níveis de Desempenho do ME (1997, p.59) para que as crianças alcancem certos níveis de desempenho, “é necessário que o processo de decifração (letra-som) esteja automatizado, o que constitui condição necessária para que a atenção possa ser canalizada para a extração de significado.”

Ao escolher o livro “Os Tontos” da autoria de Roald Dahl, a Professora está a dar oportunidade aos alunos de conhecerem a leitura recreativa que segundo as Competências Nucleares e Níveis de Desempenho do ME (1997, p.60) “tem como objetivo a aprendizagem da extração de significado de diferentes tipos de textos que promovam o desenvolvimento do imaginário, do espírito criativo e do pensamento divergente.”

A Professora Cooperante tem formas muito criativas de apresentar livros e realizar a leitura dos mesmos.

**17 de outubro de 2011**

Neste dia, dinamizei a manhã de atividades, comecei por Língua Portuguesa e realizei a leitura preparatória do texto: “Navegadores e Astronautas” das autoras Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, da coleção *Uma Ilha de sonho*. Em seguida, os alunos leram os parágrafo do texto, identificando-os e por conseguinte legendando-os. O texto foi interpretado através de questões orais. Depois introduzi o conceito de palavras derivadas por prefixação e sufixação e os alunos fizeram alguns exercícios. Posteriormente, os alunos realizaram um crucigrama com palavras derivadas no quadro interativo.

Na Área de Matemática, relembrei noção de perímetro e fizemos um jogo com situações problemáticas sobre perímetros.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Nesta aula senti grandes dificuldades em trabalhar com os audiovisuais. Segundo Captivo (2007, p.4) “os mais velhos, a quem o computador pessoal não entrou cedo nas nossas vidas e que, por uma razão ou por outra, ainda não nos adaptamos completamente à sua existência, esta situação é algo constrangedora.”

Pois, os alunos do 4.º Ano de Escolaridade demonstram uma grande facilidade ao utilizá-lo, ao manusear a caneta e respetivos itens.

A autora (2007, p.4) afirma que “os nossos alunos que tantas vezes dão erros ortográficos e que esquecem facilmente a tabuada, não hesitam, nem vacilam quando têm que mexer nestas máquinas.”

A Professora tem um papel fundamental pelo gosto dos alunos em novas tecnologias, especificamente do quadro interativo e o computador, porque organiza e estrutura atividades inovadoras e diversificadas para desenvolver em sala de aula.

Segundo Silveira-Botelho (2009),

Mesmo os alunos que revelam dificuldades escolares na área da Língua Portuguesa ou da Matemática, quando lhes é proporcionado esta ferramenta através de jogos ou programas interativos, adquirem uma atitude mais positiva e realizam progressos escolares significativos. Um outro aspeto muito pertinente pelo facto do professor promover nas suas aulas as novas tecnologias, é o das crianças reconhecerem que ele é “o melhor professor que podiam ter (p. 91).



Antecipadamente deveria ter tido a iniciativa de experimentar o quadro interativo, deste modo teria tido uma postura mais segura e confiante em sala de aula.

Segundo Delors *et al* (1997, citado por Botelho, 2009 a, p.92), “bem utilizadas, as tecnologias da comunicação podem tornar mais eficaz a aprendizagem e oferecer ao aluno uma via aliciante de acesso ao conhecimento e competência.”

Atualmente, as tecnologias são uma ferramenta indispensável em sala de aula.

### **18 de outubro de 2011**

A manhã começou com a conclusão da minha aula anterior. Concluímos o crucigrama em Língua Portuguesa e legendámos a banda desenhada em História de Portugal.

Em Educação Musical, os alunos levaram flautas, o Professor de Música explicou a origem da flauta de Bisel, tocou uma melodia e comunicou aos alunos que essa melodia teria de ser tocada na festa de Natal.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

O Professor de Música apresentou a aula de uma forma organizada, funcional, utilizando uma exposição clara e objetiva dos conteúdos, aplicando-os na prática instrumental. A atividade apresentada teve suporte audiovisual, explicando a origem e a que família de instrumentos pertence esta flauta.

Gostei de ter conhecimento da origem da flauta de Bisel.

Segundo Neves *et al*. (2007) a flauta de Bisel

é um dos instrumentos mais antigos criados pelo Homem. Teve origem na Pré-História, sendo nesse tempo feita em osso. Ao longo de todas as civilizações foram inventados outros tipos de flautas. A flauta pertence à família dos instrumentos de sopro, aqueles que o som é produzido através da circulação do ar (p. 23).

O Professor tocou a melodia para a festa de Natal algumas vezes, deste modo, os alunos aos poucos tentavam acompanhá-lo.

## **24 de outubro de 2011**

Hoje uma colega de estágio deu aula. Na Área de Matemática abordou o tema da multiplicação com décimas, centésimas e milésimas.

Em Língua Portuguesa apresentou um texto e explorou as interjeições existentes no mesmo, concluiu com uma expressão escrita, como forma de encontrar um desfecho para a narrativa.

Na Área de Estudo do Meio, em História de Portugal, primeiramente apresentou um *Powerpoint* sobre o reinado de D. João I.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Após a exploração das interjeições no texto, a colega ao pedir aos alunos para acabar a história está a desenvolver a criatividade e o gosto por descobrir novas aventuras e encontrar um desfecho para a narrativa completamente diferente ao gosto de cada um. Conforme Rodari (2006, p.80), “mesmo com o conto acabado há sempre a possibilidade de um «depois». As personagens continuam prontas a actuar, conhecemos o seu comportamento, sabemos que relações têm entre si”.

Muitos dos alunos desenvolveram a história acrescentando novas personagens, viajando por outros sítios e vivendo grandes aventuras. O autor ainda refere que (2006, p.80), “a simples introdução de um elemento novo torna a pôr em ação todo o mecanismo (...)”.

Seguidamente, tive oportunidade de ler os textos produzidos pelos alunos de onde resultaram composições muito diversificadas e criativas.

## **7 de novembro de 2011**

Neste dia, a Professora Cooperante ficou com as duas turmas do 4.º Ano. Primeiramente, os alunos corrigiram os trabalhos de casa, pois as duas turmas tinham trabalhos de casa semelhantes. Depois realizaram uma ficha de trabalho sobre o texto: “A Floresta” de autoria de Sofia de Melo Breyner. Após o intervalo, a Professora disse que tinha os testes de Língua Portuguesa para entregar e registou num gráfico, a respetiva avaliação, referente ao desempenho da turma, perguntou se gostavam de saber se as notas de Língua Portuguesa tinham sido muito boas, boas ou satisfatórias. A Professora realizou um momento de mistério

em torno deste assunto, cativando toda a turma. Após a análise do gráfico entregou os testes para eles consultarem.

A aula de História de Portugal foi sobre o reinado de D. João II e apresentou um *Powerpoint* com imagens reais. Estava muito bem elaborado e organizado, seguia uma estrutura de acontecimentos sequencial e de uma forma criativa apresentou uma atividade interativa, ao introduzir um jogo com os produtos que chegavam do exterior. Os alunos teriam que inverter sílabas para construir palavras, (produtos exportados) exemplo:

ro ou \_\_\_\_\_  
car a cú \_\_\_\_\_  
das se \_\_\_\_\_

Da parte da tarde, os alunos tiveram Educação Musical.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

É importante, os alunos que vão transitar do 1.º para o 2.º Ciclo de Escolaridade aprenderem a interpretar gráficos porque o conceito de estatística faz parte do Currículo, na Área de Matemática, do 2.º Ciclo de Escolaridade.

Como é referido em Gaise (2005, citado por Martins e Ponte, 2010),

a formulação de uma questão estatística requer uma compreensão da diferença entre uma questão que antecipa uma resposta determinista e uma resposta baseada em dados que variam. Uma investigação estatística envolve, de um modo geral, quatro fases:

- 1.ª fase – Formulação do problema a investigar, na forma de questões que se procuram responder através de dados;
  - 2.ª fase – Planeamento adequado para recolher dados apropriados;
  - 3.ª fase – Organização e tratamento dos dados recolhidos, através de tabelas, gráficos e algumas medidas;
  - 4.ª fase – Interpretação dos resultados obtidos e formulação de conclusões.
- A profundidade com que estas fases são tratadas depende do nível de ensino dos alunos (P. 21).

Quando a Professora elabora um *PowerPoint* com imagens reais suscita a curiosidade dos alunos levando-os a questionar e interpretar sobre a imagem que acabaram de observar,

Spodek e Saracho (1998. P. 335) “as fotografias estimulam discussões e oferecem informações.”

Pude observar, que na atividade referente a História de Portugal, as imagens tinham qualidade, eram legíveis e tinham apenas referido um título ou uma pequena observação escrita (quase sem texto), obrigando os alunos primeiramente a interpretar e posteriormente a selecionar a informação mais relevante.

Os mesmos autores (p.338) afirmam que “as fotos devem ser grandes o suficiente para poderem ser vistas por um grupo de crianças, e não deve conter excesso de detalhes, para que elas se possam concentrar no que é importante.”

Na Área de Estudo do Meio, em História de Portugal a Professora ao apresentar um exercício interativo para identificar os produtos que eram exportados da Índia, fez uma atividade de inversão silábica de forma a formar a palavra ordenadamente.

Segundo o documento do ME: Desenvolver a consciência linguística (2008, p.22) “as atividades de (re) construção silábica trabalham o reconhecimento de palavras a nível oral e escrito (...) jogou-se com a posição da sílaba que é necessário reconstruir (...)”

Ao inverter a sílaba, o aluno teve de construir a palavra corretamente utilizando o sentido semântico da mesma.

Ao ser trabalhado o domínio da Língua Materna noutra Área Curricular está a desenvolver competências e aprendizagens de compreensão.

De acordo com o documento do ME: a Língua Materna na Educação Básica (1997, p.41) salienta que “vários estudos têm demonstrado um elevado nível de correlação entre o desempenho atingido nas competências de leitura e na expressão escrita em língua materna e o sucesso noutras disciplinas curriculares.”

No 1.º Ciclo do Ensino Básico é fundamental realizar atividades relacionadas com outras Áreas Curriculares mas em simultâneo, que desenvolva o Domínio da Língua Materna, conseqüentemente o grau de interpretação e compreensão tornar-se-á cada vez mais complexo.

As mesmas autoras (1997) reforçam a ideia de que a escola e os professores:

têm um trabalho pluridisciplinar convergindo nos mesmos meta-objetivos, que torne claro aos alunos que a diversidade de disciplinas curriculares constitui uma unidade no que respeita aos grandes objetivos de formação e ao tipo de capacidades cognitivas gerais e de estratégias de aprendizagem que mobilizam (p. 41).

O exercício realizado no quadro interativo foi bastante desafiante levando a turma, no geral, encontrar a sua resolução.

Segundo Lebrun (2008, p.85) quando a Professora faz “uma utilização refletida e eficaz das ferramentas tecnológicas exige que estas ferramentas sejam integradas em métodos pedagógicos ativos e inovadores.”

De facto, a atividade proposta pela Professora Cooperante criou um ambiente desafiante e motivador e a turma solicitou à Professora mais exercícios deste género.

## **8 de novembro de 2011**

A Professora, na Área de Língua Portuguesa apresentou um texto do livro: *As bruxas*. Era a última página do livro de Roald Bolt Dahl. Este texto foi lido e explorado durante algum tempo em sala de aula. A Professora todos os dias despendia de quinze minutos antes do intervalo do almoço e fazia a leitura recreativa, escureceu a sala e os alunos sentaram-se de uma forma descontraída, para ouvir narrar a história.

Depois de terminar o livro por inteiro, ela colocou um filme no quadro interativo como se fossem ao “cinema”.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

Os alunos estavam entusiasmadíssimos por descobrir se o livro que a Professora leu durante meses correspondia às expectativas dos mesmos, mas desta vez, através de outra forma de comunicação, o “cinema”, utilizando o quadro interativo como recurso.

Cordeiro (2010, p.421), refere que “o ecrã é grande, e o silêncio do público e o escuro permite seguir um filme de uma forma mais saborosa e enriquecedora.

Os alunos estiveram sempre em silêncio e bastante expectantes, pois tratava-se de um filme de *suspense* e algum terror.

Achei interessante, a professora e os alunos partilharem a leitura de um livro primeiramente, e depois reviverem a história através de um filme.

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico do ME (2002), o Professor deve “proporcionar intencionalmente, dentro da sala de aula e fora

dela, actividades dirigidas à observação e ao questionamento da realidade e à integração de saberes (p. 17).”

Esta experiência foi bastante enriquecedora, pois a história vivenciada no livro deu à turma a oportunidade de a acompanhar na tela, tornando-se uma experiência mais próxima da realidade.

## **14 de novembro de 2011**

Na parte da manhã, a Professora esteve a corrigir o trabalho de casa, uma ficha de trabalho de Matemática com situações problemáticas, que durou a manhã toda, porque os alunos no geral sentiram muitas dificuldades em resolvê-la.

À tarde, a Professora de Ciências fez uma simulação de um sismo, colocou um vídeo sobre as consequências e causas do mesmo, dialogou com os alunos sobre as atitudes a tomar quando ocorre este tipo de fenómeno e posteriormente, esta deu o alerta de que o sismo iria começar, todos os alunos colocaram-se em locais seguros e recomendados durante um determinado tempo e aguardaram. Depois organizaram a sala de aula, juntaram as mesas e elaboraram um relatório sobre as características de um sismo, os locais onde se devem resguardar,...

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

Durante a atividade de simulação de sismos, os alunos tiveram muito agitados e curiosos com a atividade.

Num trabalho de Clube de Ciências, o aluno tem oportunidade de aprender a todo momento. Na observação, nas experiências, na forma que o outro lida com as atividades, no diálogo informal, na elaboração de relatórios, na análise de dados. Em todos os momentos, procedimentos e atitudes são ensinadas. Todos, sem exceção, vivenciam a amizade, a alegria, a partilha, o respeito pelo próximo.

Alguns aspetos da dinâmica dos encontros realizados no Clube de Ciências estão em consonância com os princípios propostos por Moreira (2000) em relação a uma aprendizagem significativa crítica, tais como:

Princípio da interação social e do questionamento. Ensinar/aprender perguntas ao invés de respostas [...] Princípio da não centralidade do livro de texto e outros materiais educativos. Da diversidade de materiais instrucionais [...] Princípio da não utilização do quadro-de-giz. Da participação ativa do aluno. Da diversidade de estratégias de ensino [...] Princípio da aprendizagem pelo erro (p.6-14).

No Clube de Ciências, as dúvidas e os questionamentos que surgem a partir das atividades ou das conversas têm grande importância. Todo o membro de um Clube é, constantemente, convidado a exercer a sua capacidade de questionar, de duvidar dos resultados, de encontrar novas formas de explicar o mesmo fenómeno.

Trabalha-se, quase sempre, com materiais simples do quotidiano, tais como: matérias-primas, textos de apoio, vídeos, desenhos, entre outros.

O currículo Nacional do Ensino Básico (2002) reconhece que as sociedades atuais são muito exigentes e reivindicam cidadãos que:

demonstrem flexibilidade, capacidade de comunicação e uma capacidade de aprender ao longo *da vida* e possuam “um conhecimento e compreensão suficientes para entender e seguir debates sobre temas científicos e tecnológicos e envolver-se em questões que estes temas colocam, quer para eles enquanto indivíduos, quer para a própria sociedade como um todo (p. 129).

Mas como se posicionar e atuar no mundo se não soubermos ler a linguagem científica? É preciso que a ciência seja uma linguagem; assim, ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza.

**15 de novembro de 2011**

Correção do teste de Língua Portuguesa.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

A motivação criada em sala de aula pela Professora Cooperante era notória porque ela originava um ambiente estimulante à aprendizagem dos alunos.

Tal como Pinto (2001, p.215) refere:

a motivação é uma palavra mágica na boca de muitas pessoas. As pedagogias e os sistemas de gestão empresarial fazem da motivação um dos principais objetivos, criando incentivos, lembrando punições, estabelecendo metas e tentando desenvolver a satisfação geral das pessoas.

A cumplicidade e consequentemente a confiança, que se vive em sala de aula era visível, diariamente a Professora Cooperante pedia a colaboração dos alunos para realizarem tarefas, para participarem ativamente, quando terminavam os trabalhos antes dos restantes alunos podiam ir construir *puzzles* ou fazer atividades ao seu gosto. A professora criava um ambiente de aprendizagem constante e de grande satisfação.

Foi um momento de estágio de aprendizagem constante, pois a Professora é bastante empreendedora utilizando uma variedade de ações, estratégias inovadoras e apresenta um gosto observável pela profissão de docente.

### **1.10.Oitava Secção-Bibe Castanho**

Este período de estágio decorreu do dia 27 de novembro de 2011 ao dia 24 de janeiro de 2011. A turma pertence ao 1.º ano – Bibe Castanho.

#### **1.10.1. Caracterização do grupo**

A turma do 1.º Ano é constituída por 26 alunos; 13 elementos do género feminino e 13 elementos do género masculino, os 26 alunos têm 6 anos de idade (feitos até dezembro).

Os alunos que frequentam o 1.º ano são alunos, que vieram do ensino Pré-Escolar desde o Bibe Amarelo (3 anos).



Na turma há 2 que revelam dificuldades de aprendizagem. De uma forma geral, a turma sente interesse por todas as Área Curriculares, de acordo com as informações prestadas pela Professora.

### 1.10.2. Caracterização da sala do Bibe Castanho

A sala do 1.º A encontra-se no rés-do-chão e possui uma porta com entrada direta para o salão. A sala tem três janelas grandes viradas para o recreio. É um espaço restritivo e luminoso.

O mobiliário é composto por 26 mesas individuais um pouco grandes demais que nos limita a circulação, a sua disposição é feita a pares e outras três a três. A secretária da Professora encontra-se de frente para a porta da sala e no lado esquerdo do quadro, permitindo assim uma maior visibilidade. Existe um armário, ao fundo da sala onde guarda os livros e os dossiês individuais dos alunos, organizados por ordem alfabética.

Há 2 quadros com conteúdos programáticos apreendidos pelos alunos (figura 29). Nas paredes e painéis onde os alunos expõem alguns trabalhos, que vão sendo substituídos frequentemente. Também podemos observar o cantinho da leitura com alguns livros de histórias.



Figura 29 – Conteúdos programáticos relativos à Área de Estudo do Meio e Expressão Plástica

### **1.10.3. Rotinas Diárias**

A rotina diária do 1.º ano respeita a rotina comum ao 1.º Ciclo do Jardim-Escola, sendo que o horário semanal (figura 30) apresenta uma estrutura de atividades diferenciadas, anunciando a atividade de acompanhamento complementar necessário diário (ACND).

### **1.10.4. Horário Semanal**

Na Figura 30 apresento o horário da turma do 4.º ano de Escolaridade.

Horas	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
9:00 9:30	Leitura				
9:30 10:00	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
10:00 11:00	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
11:00 11:40	Tempo de jogos				
11:40 12:50	Música (12:10/13:00)	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
12:50 13:30	Higiene e almoço				
13:30 14:30	Almoço / Recreio				
14:30 15:30	Língua Portuguesa	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Inglês	Estudo do Meio
15:30 16:10	Estudo do Meio	Educação Física (15h30)	Expressão Plástica	Estudo do Meio	Biblioteca (15:00/16:00)
16:10 17:00	ACND	ACND	Expressão Plástica	ACND	ACND/Assembleia de turma



Figura 30 – Horário da turma do 1.º Ano de Escolaridade

**21 de novembro de 2011**

Este foi o primeiro dia de estágio realizado no 1.º Ano de Escolaridade.

A Professora solicitou às estagiárias que efetuassem uma breve apresentação à turma sobre o porquê das nossas presenças em sala de aula.

Na Área da Matemática utilizou o material Calculadores Multibásicos para desenvolver alguns conceitos matemáticos. Alguns alunos foram ao salão buscar as caixas do material e distribuíram-no pelos restantes colegas da turma.

Primeiramente, a Professora solicitou que relembassem as regras de utilização do material e que recapitulassem alguns conceitos abordados anteriormente, da seguinte forma:

Professora: Vão à caixa buscar 3 peças amarelas. Esse número que está representado na placa é par ou ímpar?

Professora: Agora coloquem 1 peça verde e 2 peças amarelas. Com podemos ler o número por ordens? Qual o número que vem antes? E qual o número que vem depois?

Desta forma, e utilizando o material, a Professora também abordou noção de dezena, dúzia e quarteirão. Depois efetuou leitura de números primeiramente, até à ordem das unidades e centenas, depois até à ordem dos milhares e referiu logo no início que os alunos iriam precisar de duas placas.

Depois do recreio, as estagiárias dirigiram-se ao ginásio para organizar as pinturas, para a festa de Natal.

À tarde, a turma teve ensaio para a festa.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

Ao trabalhar com o material manipulável, os calculadores Multibásicos, a Professora realizou leitura de números. Começou e muito bem, por uma leitura mais simples ditando um número até à ordem das unidades.

Segundo Normas (1991, citado por Caldeira, 2009, p.203) o Professor deve realizar muitos exercícios “para perceberem as diferentes formas de utilização dos números no mundo real, as crianças precisam compreender os números... Além disso, a compreensão do valor de posição é crucial para o trabalho posterior com os números e o cálculo.”

Posteriormente, a Professora algumas vezes trocou o conceito de número com o de algarismo, mas acabou sempre por se autocorrigir.

De acordo com Ruas e Grosso (2002, p.15) reforçam que,

os algarismos não são números, embora existam números que se representam com apenas um algarismo.

Os algarismos são um símbolo com os quais se representam os números, enquanto os números são as quantidades representadas pelo algarismo, ou por outro qualquer processo (p. 15).

Com apenas uma placa dos Calculadores, ditou novamente outro número até à ordem das centenas e pediu a um aluno para fazer a leitura de números por cores e ordens.

Segundo os mesmos autores (2002, p.23) dizem que no sistema de numeração decimal “os números representam-se por meio de algarismos colocados lado a lado, ocupando uma determinada posição ou ordem, cada algarismo ocupa uma ordem.”

Para concluir, pediu aos alunos para limparem a placa e acrescentar mais uma placa, e ditou um número até à ordem dos milhares.

Ruas e Grosso (2002, p.24) salientam que “se um número tiver mais do que três algarismos, é costume agrupá-los três a três (da direita para a esquerda) e chamar a cada um desses grupos, classe.” E ainda acrescenta que “cada classe corresponde portanto a três ordens.”



A atividade finalizou com a leitura do número por cores, ordens e classes.

## 22 de novembro de 2011


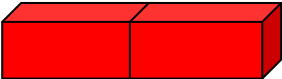
Logo de manhã, eu e as minhas colegas de estágio fomos para o ginásio pintar os cenários para a festa de Natal.

Posteriormente, na Área de Matemática, a Professora fez uma pequena revisão sobre a tabuada e utilizou o Cuisenaire para introduzir a tabuada, da seguinte forma:

Professora: Vão à caixa buscar a peça que vale 2 unidades.

Então temos: 1  X 2 (valor da peça) = 2 

Professora: Agora vamos buscar 2 peças encarnadas.

Então temos: 2  X 2 = 4 

E desta forma, a atividade prosseguiu até ficar concluída a tabuada, mas os alunos tiveram algumas dificuldades em fazer a representação no lugar.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

A atividade foi interessante, pois a tabuada foi trabalhada com o apoio do material Cuisenaire.

Nesta fase de explicação, da multiplicação com o Cuisenaire, a Professora não conseguiu ser suficientemente objetiva, levando a uma quebra de ritmo da aula, porque a certa altura, ao mesmo tempo, as crianças solicitaram a presença da Professora como pedido de auxílio, e a mesma pediu a colaboração das estagiárias para ajudar os alunos que estavam com dificuldades em fazer a representação da tabuada, utilizando as peças encarnadas.

Segundo Caldeira (2002, p.83) diz que “a operação multiplicação pode entender-se como resultante de uma série de adições em que as parcelas sejam todas iguais, ou seja, como uma soma de parcelas iguais.”

Caldeira (2009, p.146) relativamente ao material Cuisenaire salienta que estas “atividades têm de ter sempre a utilização das peças com cores iguais, pois só assim a soma se pode transformar em multiplicação.”

Segundo a mesma autora, a professora ao introduzir a multiplicação com as peças Cuisenaire, primeiramente, deveria ter feito a atividade fazendo sucessivas adições para facilitar a raciocínio dos alunos, visualizando as sucessivas adições concretamente.

A Professora deveria solicitar aos alunos que colocassem à sua frente, por exemplo, 3 peças encarnadas, juntas na posição horizontal.



Depois perguntar:

- Qual o valor da peça encarnada?

R: 2 unidades.

- Quantas peças encarnadas são?

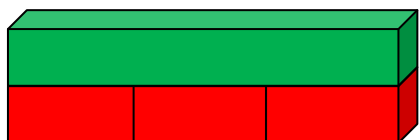
R: 3 peças encarnadas.

- Quantas vezes está repetida a peça encarnada?

R: 3 vezes.

Então, vamos buscar a peça que seja do mesmo tamanho das 3 peças encarnadas.

R: É a peça verde escura que vale 6 unidades.



$$2 + 2 + 2 = 6 \quad \text{ou} \quad 3 \times 2 = 6$$

Depois, de os alunos terem interpretado o processo da multiplicação, através da experimentação, tentativa erro e visualização, agora sim, seria oportuno, a Professora ter apresentado a atividade que realizou em sala de aula.

## 28 de novembro de 2011

Neste dia, a Professora corrigiu uma proposta de trabalho que os alunos realizaram no dia anterior.

Durante a correção, entra dentro da sala, uma Supervisora da Prática Pedagógica que me solicitou que realizasse uma atividade à escolha, relembrando noção de sílaba forte.

Comecei por dialogar com os alunos sobre o que tinham feito no fim-de-semana e posteriormente, coloquei perguntas dirigidas, sobre como é que podíamos identificar a sílaba forte numa palavra, o que era uma sílaba e qual a regra da sílaba forte: solicitei a um aluno para ir ao quadro, escrever uma palavra.

Ex: lata

O aluno rodeou a sílaba forte com giz de cor.

lata

Depois, outros alunos fizeram mais exercícios semelhantes a este.

A colega de estágio, também teve aula surpresa e apresentou situações problemáticas com o material não estruturado: palhinhas, algarismos móveis e um instrumento musical.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

Relativamente, à aula surpresa sobre a revisão da sílaba forte, deveria ter aberto, primeiramente, a Cartilha na décima terceira lição, como forma de os alunos se lembrarem visualmente do que se iria falar naquele momento.

Tal como refere Lopes (2005, citado por Ruivo, 2009, p.64)

a leitura constitui uma competência cognitiva complexa e acrescenta que consiste num conjunto de processos oculomotores, percetivos e de compreensão, como, por exemplo, a direção dos olhos de palavra para palavra, a codificação do padrão visual, de uma palavra, a busca do seu significado na memória (...).

Ruivo (2009, p119) salienta que a cartilha maternal “ é efetivamente um suporte físico visível em tamanho grande.”

Posteriormente, deveria ter pedido aos alunos para ler duas ou três palavras que fossem pertinentes/diferentes para identificarem a sílaba tónica.

Viana (2001, citado por Ruivo, 2009, p.119) também acrescenta que “a utilização de um livro grande cuja leitura facilita o apontar com o dedo, permite que a criança facilmente se dê conta da direccionalidade da escrita e da leitura.”

Quanto à aula da colega de estágio foi bastante dinâmica ao utilizar algarismos móveis, palhinhas e um instrumento musical, e desta forma apresentou situações problemáticas à turma.

Segundo Caldeira (2009, p.317) “ao som de um instrumento musical, (ferrinhos, pandeireta, etc.) as crianças vão tirando as palhinhas, ou ouvem os batimentos, tirando depois o número de palhinhas correspondentes. Posteriormente podem-se utilizar os algarismos e sinais móveis.”

Quando os alunos realizaram oralmente as situações problemáticas com os materiais, a colega deveria ter registado/ou pedido a um aluno para registar no quadro, de forma a visualizarem e consolidarem aquilo que acabaram de aprender.

## **29 de novembro de 2011**

A manhã começou com a leitura e interpretação de uma fábula: *A Lebre e a Tartaruga*.

O grupo de estágio dirigiu-se ao ginásio para continuar a elaboração dos cenários para a festa de Natal.



## **Inferências/Fundamentação Teórica**

A professora ao transmitir literatura de expressão oral, transporta para as crianças, segundo Diniz (1993, p. 44) “literatura que reflecte a sua história, a sua cultura, os seus valores mágicos-religiosos, a sua maneira de viver a vida.”

Desta literatura não se sabe a sua origem a sua proveniência, aparece de boca em boca, de cultura em cultura, de geração em geração, transmitida através da expressão oral.

Menéres (2005, p.206), salienta que “são vários os investigadores que, debruçaram-se sobre a origem e autoria das Fábulas, não lhes encontram a antiquíssimo início, alguns séculos antes de Cristo, nem origens de autoria”. Ainda considera que:

“Na Grécia, antes de Esopo, já as Fábulas eram conhecidas e posteriormente à sua época, outras fábulas foram «transmitidas pelo vulgo» e receberam forma literária, não apenas em obras dramáticas, mas também em obras filosóficas”.

A Professora após ter contado a história, fez perguntas dirigidas, à turma sobre o porquê de aquela narrativa se chamar fábula. Os alunos não souberam responder e a Professora respondeu que numa fábula, as personagens são animais, fábulas segundo Diniz (1993, p. 62) “o que distingue a fábula de outras narrativas de carácter metafórico ou simbólico é a presença do animal colocado em situação humana.”

Os mesmos ainda acrescentam que é “um género narrativo com antecedentes culturais próprios, designa “um relato quase sempre breve de acção relativamente tensa.”

As crianças ficaram fascinadas com o enredo da fábula e comentaram as ações praticadas pela personagem da tartaruga e da lebre, diziam que a lebre tinha sido preguiçosa e a tartaruga, ao contrário foi muito persistente.

## **6 de dezembro de 2011**

Hoje, as duas turmas do 1.º Ano de Escolaridade juntaram-se e realizaram os ensaios, de uma peça teatral para a festa de Natal. Os ensaios decorreram no ginásio, com a orientação das duas Professoras Cooperantes. A peça era uma compilação de três contos tradicionais nomeadamente: um conto religioso, *Corre, corre Cabacinha* de autoria de António Torrado e o conto

tradicional, *O Capuchinho Vermelho*. Como resultado, surgiu um conto intitulado: *A Estrela Perdida*.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

As professoras do 1º ano escolheram três contos populares e recriaram-nos com um desenvolvimento diferente, interligando-os e transformando-os num único conto. Conforme Rodari (2006, p.83), numa salada de contos “as suas aventuras misturam-se”.

Resultou no conto intitulado: *A Estrela Perdida*, de onde nasceu a dramatização para ser apresentada na festa de Natal. O conto ficou bastante engraçado com a troca de ações que aconteceram nas três narrativas. Isto acontece quando as crianças, de acordo com o mesmo autor, retratam as “saladas de contos” através de uma representação com desenhos infantis, misturando contos diferentes onde as personagens convivem entre si fantasticamente.

Tive oportunidade de assistir ao ensaio e observar que a transformação final do conto ficou bastante criativa, cheia de aventuras e as pessoas que assistiram riram-se e divertiram-se.

No meu ponto de vista, a Dramatização é uma forma expressiva de retratarem aquilo que as crianças sentem. Segundo Martí e Sanz (2001 p.4), “as crianças desenvolvem, sem darem por isso, jogos dramáticos de uma grande variedade e riqueza imaginativa. Esta é uma atitude inata que pode ser apresentada para favorecer a sua formação integral”.

De acordo com os mesmos autores (p.4), ainda lhes “permite tomar consciência da permanência num personagem e a não terem medo de se apresentarem e de mostrarem aos outros, comunicando através de uma linguagem estética. Para além disso, «fazer teatro» melhora a sua autoestima e o seu autoconhecimento”.

Durante os ensaios os alunos estavam ansiosos e alguns um pouco nervosos à espera para entrar em cena.

Cordeiro (2010, p.422), é da mesma opinião que “a naturalidade, espontânea, precessão dos papéis e dramatismos que dão às suas interpretações são do melhor nível”.

É de salientar que todos os alunos sabiam de cor o seu papel e os seus respetivos lugares em cena.

O mesmo autor ainda salienta (p.423) que “à medida que a idade aumenta a capacidade das crianças para decorar papéis e representar peças escritas por outros também é maior”.

Gostei muito de assistir aos ensaios para a festa de Natal, assim, desta forma, pude vivenciar o espírito natalício que se vive nesta época do ano.

### **13 de dezembro de 2011**

A manhã começou com a elaboração de uma nova construção do material, 5.º Dom de Froebel. A professora solicitou a alguns elementos da turma para distribuir o material pelos restantes alunos., lembrou as regras de utilização e começou a construção. A construção era elusiva à época natalícia: *Pinheiro de Natal*. Os alunos mostraram algumas dificuldades na construção e a Professora solicitou a ajuda das estagiárias para auxiliar as crianças.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Neste dia, saliento a aula de Matemática, com o material manipulativo 5.º Dom de Froebel, onde a professora apresentou aos alunos uma nova construção “O pinheiro de Natal”. A professora fez a atividade de uma forma organizada e orientou os alunos, solicitando a ajuda das estagiárias para irem à secretária de algum aluno que estivesse com dificuldade na construção. Quando acabou a construção, nós, estagiárias comentámos o facto da professora ter pedido aos alunos para arrumar o material sem ter trabalhado nenhum conteúdo matemático, privilegiando apenas a parte lúdica do mesmo.

Segundo Savater *et al.* (2010 p.65), se a escola privilegiasse “o primado aos jogos, às atividades lúdicas e aos temas que mais cativam os jovens – o ensino não seria estruturado. Mas a primeira tarefa da escola tem de ser ensinar”.

O material não foi explorado de forma a transmitir conhecimentos matemáticos. Os mesmos autores (p.65), considera que “parece banal, mas é necessário repeti-lo pois vivemos no mundo de dúvidas: a primeira tarefa da escola é ensinar”.

A professora não soube aproveitar o interesse dos alunos pelo material e poderia ter trabalhado situações matemáticas.

Segundo Savater *et al.* (2010),

A escola foi criada para preparar os jovens para um mundo competitivo sem complacência com a mediocridade e os caprichos. Quanto mais cedo os jovens perceberem que têm que se disciplinar e trabalhar fazendo coisas opostas aos seus gostos imediatos, melhor (p. 65).

Assim sendo, gostei muito de ter aprendido uma nova construção, mas fiquei com a sensação de que a atividade se tornara incompleta, faltando um exercício, uma situação problemática ou até mesmo um diálogo. A Professora poderia ter desenvolvido o cálculo mental, por exemplo:

Neste Natal o Manuel recebeu ao todo 12 presentes da sua mãe e do pai. Sabendo que a mãe ofereceu-lhe 4, quantos presentes recebeu do pai?

### **3 de janeiro de 2012**

A Professora Cooperante começou o dia com um pequeno diálogo sobre os presentes que os alunos receberam no Natal, com quem passaram esta época natalícia e se se divertiram nas férias.

Durante o diálogo, a Professora estruturou algumas situações problemáticas, do género:

Sabendo que a Maria recebeu uma dezena de presentes e, o seu irmão meia dezena. Quantos presentes, os dois irmãos receberam ao todo?

Posteriormente, a Professora leu um conto de Natal e oralmente, realizou perguntas de interpretação, os alunos responderam sempre acertadamente às questões colocadas.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Aprender a ler não é uma tarefa simples, as crianças precisam de organizar e estruturar o seu pensamento de forma a descodificarem o código linguístico, aplicando as regras da língua, de forma a fazer sentido.

Torrado (s.d)

Aprender a ler, é em muitos casos, um tempo penoso – letras que formam sílabas, sílabas que formam palavras, palavras que formam frases, frases que informam sentidos... Para que esse tempo seja de regozijo pessoal para o pequeno leitor e ele passe a entender a leitura como algo mais do que uma aritmética de sílabas, há que demonstrar-lhe que a leitura é o prolongamento da fala e da alegria de ouvir contar, de ouvir ler (s.p.).

Com esta atividade, os alunos estiveram entusiasmados a ouvir a Professora narrar a história.

Estavam muito concentrados, como refere Rodari (2006 p.163), “o conto faz parte o esforço para compreender as palavras de que consta, para estabelecer analogias entre elas, para efetuar deduções, alargar ou restringir, precisar ou corrigir o campo de um significante, os confins de um sinónimo (...)”.

Rodari (2006, p. 163) também acrescenta “na sua descodificação este elemento de atividade linguística não é meramente adjuntivo, mas sim tão determinante como os outros”.

A grande maioria da turma fez leitura em voz alta e dois alunos precisaram de ajuda da Professora para prosseguirem até concluírem um parágrafo.

## **10 de janeiro de 2012**

Os alunos, primeiramente acabaram os trabalhos do dia anterior e entregaram-nos à Professora, depois, ela entregou uma proposta de trabalho de Língua Portuguesa.

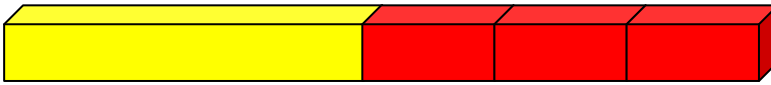
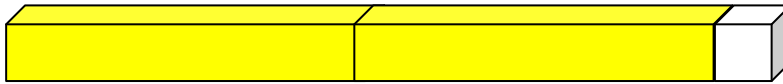
Após o intervalo solicitou aos alunos a distribuição do material Cuisenaire para trabalhar a operação da adição. A Professora fez uma situação problemática:

Professora: A Maria comprou 5 cadernos.

Agora, podem ir à caixa buscar a peça com o valor 5.

Professora: A sua irmã ofereceu-lhe 6 cadernos. Podem tirar a (s) peça (s) que vale 6 unidades.

Um aluno foi ao quadro representar a situação problemática por escrito. A professora solicitou aos alunos para fazerem leitura das peças por cores e por valores relativo ao resultado da adição. E foram obtidos diferentes resultados, como por exemplo:



O primeiro exemplo:

leitura por cores - 2 peças amarelas mais uma peça branca.

leitura por valores - 5 unidades + 5 unidades + 1 unidade = 11 unidades.

Assim, desta forma a Professora Cooperante também explorou decomposição de números.

## 16 de janeiro de 2012

A Professora pediu aos alunos para fazerem a leitura em silêncio de um trecho, que foi entregue pelo chefe de material. Posteriormente, esta solicitou-lhes para lerem em voz alta porque iriam ser avaliados na leitura.

Seguidamente, a Professora relembrou a formação do plural dos nomes, escrevendo alguns nomes comuns no quadro e aleatoriamente requisitava um aluno para indicar o respetivo plural do nome. Depois entregou aos alunos umas folhas coloridas nas quais eles tinham de preencher os espaços em branco (correspondente ao plural). Estas folhas foram, depois, coladas e colocadas no dossiê pelos alunos.

## Inferências/Fundamentação Teórica

Quando a professora pede aos alunos para realizarem leitura em voz alta, para serem avaliados também está a desenvolver a comunicação escrita. De acordo com o documento do ME: O Conhecimento da Língua (2008 p.8), considera que “a primeira tarefa da escola deve ser a de promover, através de um treino sistemático, o desenvolvimento de sensibilizar aspetos fonéticos da língua”.

No decorrer da leitura, os alunos estão a antecipar o trabalho na expressão escrita, assim, como adianta Ruivo (2009 p.131), a ação de ler não é fácil “imobiliza uma infinidade de capacidades (...) A aprendizagem da leitura não deve ser encarada como uma simples aquisição de mecanismos e regras, mas sim a estimulação para o desenvolvimento da escrita”.

Os alunos empenharam-se na leitura, salvo a exceção de dois alunos que apresentam grandes dificuldades em ler.

## **17 de janeiro de 2012**

A colega de estágio dinamizou as atividades relativas a esta manhã.

Em Estudo do Meio, apresentou um *Powerpoint* com imagens reais de répteis, durante o mesmo, introduziu breves comentários sobre o animal que iria apresentar, tornando-se num momento com grande *suspense*. Os alunos estiveram sempre com a colega, pois nunca se dispersaram e a colega aproveitou esse facto para interagir com eles, ao perguntar as características dos diferentes répteis que apareciam nas imagens. Depois abriu um aquário e mostrou à turma, um lagarto barbudo (Figura 31).



Figura 31 - A colega de estágio a mostrar o Lagarto barbudo.

A colega de turma solicitou ao chefe de material para distribuir uma proposta de trabalho de Língua Portuguesa, onde apresentou uma lengalenga: *Lagarto Pintado*. Depois voltou a ler com a turma pela segunda vez, mas antes solicitou para repetirem apenas o último verso de cada estrofe, e os alunos acompanharam a colega.

## Inferências/Fundamentação Teórica

Na Área de Conhecimento do Mundo a colega levou um réptil (lagarto barbudo) para que as crianças pudessem estabelecer um contacto direto com um ser vivo, entusiasmando-as a experienciar e visualizar de perto as características físicas de um réptil, desta forma o tema introduzido torna-se mais apelativo e motivador.

Na Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ME (2004, p.115) quando se realizam atividades deste género “os estudos a realizar terão por base a observação direta, utilizando todos os sentidos.”

Todas as crianças possuem uma curiosidade natural por fenómenos/ seres vivos que não podem observar diariamente. Cabe à escola valorizar e reforçar a sistematização desses conhecimentos de um modo a permitir aos alunos uma aprendizagem significativa e de experimentação.

A colega apresentou uma atividade bastante dinâmica e motivante, apesar da lengalenga já ser conhecida, mas fê-lo de uma forma muito expressiva, utilizou uma leitura fluida. O termo de lengalenga, como refere Costa (1992 p.125) foi muitas vezes empregue como sinónimo de «rimas infantis», fosse qual fosse a extensão destas últimas”.

Nas lengalengas podemos encontrar vocábulos que não pertencem usualmente ao contexto da criança e devemos explorá-los, como foi feito pela colega de estágio.

Segundo Quintela (sd, citado por Costa 1992, p.125) “até nas lengalengas infantis, quase propositadamente sem sentido, se verifica que não são unicamente a sonoridade e o ritmo que atuam por forma construtiva”.

Vasconcelos (sd, citado por Costa 1992, p.125), defende que o termo é aplicado “apenas a composições maiores, sublinhando deste modo o aspeto formal, tal como acontece na definição dada pelo dicionário de Moraes: «Narração enfadonha, discurso prolongado e monótono» ”.

Desta forma, um dos exercícios realizados foi relembrar repetidas vezes as cores e ações do lagarto.

Enquanto Costa (1992 p.125), refere que o termo lengalenga é “o vocábulo para texto em verso mais longos e com carácter repetitivo, razão, aliás, pela qual foram consideradas úteis para o desenvolvimento da memória”.

Esta lengalenga conta a história de um lagarto, de uma forma bastante peculiar e engraçada.



## **23 de janeiro de 2012**

Neste dia a Professora leu um texto do manual escolar “Enquanto o João dormia”, fez algumas perguntas de interpretação e um exercício ortográfico. A grande maioria dos alunos conseguiu acompanhar o exercício, mas três alunos precisaram de ajuda das estagiárias para o acabar. A Professora chamava um aluno de cada vez à sua secretária, para corrigir o exercício.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Neste nível etário (algumas crianças) é difícil desenhar, com algum rigor determinadas letras. Uma das estratégias para ultrapassar esta dificuldade é soletrar muito devagarinho para que o aluno consiga acompanhar relacionando o fonema com o grafema da letra. Como um dos alunos não conseguia escrever uma determinada letra, para ultrapassar esta dificuldade podemos segurar na mão da criança, seguindo o desenho do grafema. Assim, os gestos vão adquirindo mais precisão e o controlo da motricidade fina fica mais aperfeiçoada, com os exercícios ortográficos os alunos acabam, por interiorizar o grafismo das letras.

De acordo com Condemarin e Chadwik (1986, p.184), A criança “desenvolve a capacidade para escutar de forma concentrada e incrementada a qualidade de atenção da criança”. Os mesmos autores ainda consideram que “o exercício de registar com precisão as palavras exatas de orações ou parágrafos pode ser importante para desenvolver uma melhor perceção do uso dos matizes semânticos e sintáticos da linguagem”.

Quando a Professora anunciou que aquela atividade iria terminar, os alunos que mostraram mais dificuldades já tinham finalizado a mesma.

## **24 de janeiro de 2012**

Esta manhã de atividades foi dinamizada por mim. O tema proposto foram as profissões. Comecei por fazer leitura preparatória do texto: “O Soldadinho de Chumbo” da autoria de Hans Cristian Anderson (adaptado), e solicitei a uma aluno de cada vez para fazer leitura em voz alta, partindo posteriormente para algumas perguntas de interpretação.

Em seguida, na Área de Conhecimento do Mundo, comecei por dialogar com os alunos sobre as profissões que cada um gostaria de ter quando fosse crescido e qual era a profissão dos pais. No decorrer da conversa, um dos alunos disse que gostaria de ser cientista, nesse preciso momento, caracterizei-me, colocando uma bata branca, uma touca e um par de luvas, mostrei à turma quais eram os utensílios que o Cientista utilizava para exercer a sua profissão. Depois, fui colocando questões sobre o papel do cientista na nossa sociedade, quais os riscos desta profissão, qual a diferença entre o trabalho de laboratório e de campo, entre outras. Aproveitei o tema da história e coloquei uma questão problema sobre os objetos que flutuam e não flutuam. Posteriormente, fizemos uma atividade experimental para verificarmos quais objetos que flutuavam e expliquei o conceito de densidade (Figura 32).



Figura 32 - Atividade experimental realizada na turma do 1.º Ano de Escolaridade.

Na Área de Matemática, utilizei um material não estruturado fazendo algumas situações problemáticas.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

O Estudo do Meio que rodeia a criança é fundamental à construção de saberes básicos associados à vida em sociedade. As profissões e o papel social de cada ofício são conceitos essenciais na construção plena da sua cidadania.

Segundo a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004, p.103), o programa curricular está organizado em blocos de

conteúdo e inserido no bloco “As suas perspectivas para um futuro mais longínquo” está assinalado que as competências adquiridas ao longo do 1.º Ano de Escolaridade devem ser de: “identificar os principais elementos do meio social envolvente (...) Comunidade e as suas formas de organização de atividades humanas.”

Torna-se assim imperativo que nesta fase da sua vida, a criança tenha a capacidade de: reconhecer a importância das profissões na nossa sociedade; identificar as diferentes profissões; associar conceitos e características de diferentes profissões.

Durante a atividade, quando os alunos foram questionados sobre as profissões que gostariam de ter, subsistiu uma tendência para enumerar possíveis profissões que irão ter quando forem adultos, variando geralmente os gostos de meninos para meninas. Os meninos sonham ser jogadores de futebol, bombeiros, polícias. As meninas por seu lado, sonham em ser bailarinas, professoras, enfermeiras, médicas.

Na maioria das vezes, estas múltiplas escolhas, estão intimamente relacionadas com as profissões dos pais ou por outros adultos por quem sentem admiração e afeto.

Termina aqui este capítulo com o último dia de estágio. Foi muito importante todo o trabalho desenvolvido e a reflexão à posteriori.



# **Capítulo 2**

## **Planificações**

## **2.1. Breve introdução**

O presente capítulo encontra-se dividido em três subcapítulos, no primeiro constará uma breve introdução sobre planificação e a sua importância no ensino. No segundo serão apresentados dois planos de aula relativos à Educação Pré-Escolar, na Área da Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o terceiro compreende dois planos de aula correspondentes ao 1.º Ciclo de Ensino Básico, na Área de Língua Portuguesa e Matemática.

## **2.2. Fundamentação Teórica**

A todo o instante o docente é confrontado a tomar decisões imprescindíveis relativamente ao seu desempenho profissional e ao desenvolvimento do grupo de alunos.

Na ótica de levar adiante um conjunto de ações, tendo em vista alcançar determinadas metas, torna-se importante fazer uma previsão da ação a ser realizada.

Arends (1999, p. 44) refere que “a planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas. O currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações”.

O currículo é um documento orientador para todo o país, cabe a cada escola, nomeadamente a cada Professor, transformá-lo e adaptá-lo à realidade dos seus alunos.

Conforme Zabalza (2000, p.47) define currículo como “um espaço decisional em que, a partir do Programa e pela programação, a comunidade escolar, a nível de escola, e o professor, a nível da aula, articulam os seus respectivos marcos de intervenção.”

Currículo não é fácil de definir, segundo Ribeiro e Ribeiro (1990) refere,

um conjunto de aprendizagens e experiências formativas deleniadas para os membros da comunidade em que o sistema educativo se insere; ele é o meio de transmissão da cultura e experiências humanas – acumuladas ao longo de gerações – ao mesmo tempo que é o mecanismo de indução de crianças e jovens na cultura do grupo social a que pertencem (P. 44).

Não existe uma definição única para planificação, cada professor terá a sua, que é própria e reflete a forma como encara o processo de ensino/aprendizagem, adquirindo influências ao longo da sua formação inicial.

Posteriormente, sempre que existir uma preocupação mais ou menos complexa, tendo em vista alcançar determinadas metas, torna-se importante fazer uma previsão da ação a ser realizada e aí recorre-se ao tipo de planificação que melhor se ajusta face ao tempo e à ação que se pretende realizar, também se pode tornar flexível, podendo acontecer situações inesperadas.

Azevedo (2002, p. 18) “é difícil cumprir fielmente as previsões iniciais, uma vez que surgem numerosos imprevistos durante o processo.”

Os planos de aula apresentados seguirão o Modelo T de Aprendizagem, proposto por Martiniano Pérez. Segundo o autor (s.d. p. 40) “o modelo é apelidado de modelo T, porque tem a forma de T ou modelo de duplo T, porque consta de um T de conteúdos e métodos/procedimentos, e outro T de objetivos (capacidades/ destrezas e valores/attitudes) ”.

Os planos de aula tentam dar uma visão global de cada unidade de aprendizagem com os elementos básicos do currículo. Nas palavras de Pérez dá-nos uma visão do trabalho a realizar na aula durante um tempo determinado, favorecendo a educação integral e o desenvolvimento harmónico da personalidade. Pretende-se conseguir os objectivos (capacidades e valores) por meio de conteúdos e métodos / procedimentos em tempos determinados.

Como é referido por Martiniano Pérez (s.d. p.40) “de uma forma panorâmica e global, numa só folha, integramos todos os elementos do currículo e da cultura social e organizacional para ser aprendida na escola ao longo do curso escolar.”

O Modelo T é uma ferramenta de trabalho favorecendo o desenvolvimento da inteligência afetiva, entendida como um conjunto de capacidades e valores potenciais que podem converter-se em reais a partir da adequada mediação do Professor.

Este como mediador da aprendizagem intervém de uma maneira clara e precisa na aprendizagem do aprendiz (recordar que este aprende com as suas capacidades e valores).

Salientado por Zabalza (2000, p. 49) a planificação é realizada através de mediadores de planificação, ou seja, “a escola e os professores não abordam a

partir dos seus conhecimentos teóricos, nem improvisam, a tarefa de esboçar o ensino, fazendo-o, sim, através de tipos diversos de materiais didácticos.

Na opinião de Perez, ao realizar uma planificação de curto prazo, em modelo T, deve considerar os seguintes pontos:

**Conceitos prévios para elaborar o Modelo T:**

**Capacidade:** Habilidade geral que utiliza ou pode utilizar um aprendiz para aprender, cujo componente fundamental é cognitivo;

**Destreza:** Habilidade específica que utiliza ou pode utilizar um aprendiz para aprender, cujo componente fundamental é cognitivo. Um conjunto de destrezas constitui uma capacidade;

**Atitude:** Predisposição estável para... cujo componente fundamental é afetivo. Um conjunto de atitudes constitui um valor.

**Valor:** Estrutura-se e desenvolve-se por meio de atitudes. Uma constelação de atitudes associadas entre si constitui um valor. O componente fundamental de um valor é afectivo;

**Conteúdo:** É uma forma de saber. Existem dois tipos fundamentais de conteúdos: saber sobre conceitos (conteúdos conceptuais) e saber sobre factos (conteúdos factuais);

Em termos de conteúdos factuais os autores Ribeiro e Ribeiro (1990, p.45) salientam um ponto importante ao afirmarem que “quem são os destinatários dos planos e programas educativos e em saber se os objetivos e conteúdos de ensino são adequados às características, níveis de desenvolvimento e experiência dos sujeitos a quem se dirige, nesse sentido, são viáveis.”

Enquanto Zabalza (2000, p.55) é da mesma opinião referindo que “os professores fazem as suas planificações no início do ano por razões administrativas, constatando-se de imediato que as suas turmas não se parecem nada com as pré-configurações.”

Além disso, como vivemos num mundo com grande facilidade de acesso à informação temos de ter especial atenção à seleção de conteúdos que iremos abordar em sala de aula.

**Método / procedimento:** É uma forma de fazer;

**Competências:** A desenvolver nos alunos;

**Cultura institucional:** Indica as capacidades e valores, conteúdos e métodos / procedimentos que utiliza ou utilizou uma organização ou instituição determinada, como poderemos constatar no Quadro 6.



Quadro n.º 6 - *Exemplo de uma Planificação baseada no Modelo T de Aprendizagem*

Conteúdos	Procedimentos
Competências	
Capacidades - Destrezas	Valores - Atitudes

Ao planificar é extremamente importante conhecer a realidade educativa dos Indivíduos em causa, o seu grau de desenvolvimento, onde será implantado estes planos.

Baseando-me nas palavras de Pérez, podemos concluir que o Modelo T de aprendizagem actua como a cesta da compra curricular, identificando os produtos básicos da cultura social e institucional, para posteriormente desenvolver na prática por meio de actividades adequadas, orientadas à consecução dos objectivos cognitivos e afectivos.


E isto implica, na prática, o desenvolvimento de um novo modelo de aprender a aprender, ensinando a aprender por meio de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas. Como tal o Modelo T actua como uma carta de navegação curricular ao constituir-se numa representação (mapa) mental profissional do professor na aula

### **Planificação N.º 1 – Plano de aula na Área de Expressão e Comunicação no Bibe Encarnado**

A Planificação n.º 1 contempla a Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita, como podemos verificar no Quadro 7, tal como as próximas planificações, insere-se no âmbito de uma aula programada para uma manhã, supervisionada pela Educadora cooperante. Esta

aula ocorreu no dia 6 de dezembro de 2010 e consistiu numa atividade de estimulação à Leitura de um texto rimado e iniciação da 21.<sup>a</sup> lição do método de Leitura João de Deus.

Quadro 7 – *Planificação relativa à Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem e Abordagem à escrita*

Jardim-Escola João de Deus - Alvalade	
Plano de aula	
<b>Bibe/classe:</b> azul <b>Educadora:</b> Ana Gamito <b>Tempo/duração:</b> 20 minutos <b>Data:</b> 6 dezembro 2010	Talma Leocádio MPE1CEB Turma PL n.º 12
Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	
<b>Conteúdos Conceptuais</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>21.<sup>a</sup> lição /ão/:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão da 20.<sup>a</sup> lição /x/;</li> <li>- Aprendizagem da lição;</li> <li>- Identificação e reconhecimento das letras;</li> <li>- Expressão oral:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>- contextualização das palavras lidas.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> 	<b>Procedimentos / Métodos</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir às crianças que se sentem nos seus lugares;</li> <li>- Ler a história “Um pedacinho de carvão”</li> <li>- Explorar o som repetido existente na história e identificar palavras com o mesmo som;</li> <li>- Realizar um desenho com pedaços de carvão;</li> <li>- Chamar um grupo de meninos à cartilha;</li> <li>- Rever a 20.<sup>a</sup> lição correspondente à lição do /x/;</li> <li>- Apresentar a 21.<sup>a</sup> lição /ão/ e respetivas regras.</li> <li>- Identificar as letras /ão/;</li> <li>- Reconhecer as letras em diferentes suportes escritos;</li> <li>- Contextualizar as palavras numa frase.</li> </ul>
Competências	
<b>Capacidades - Destrezas</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar</li> <li>- Reconhecer</li> </ul> </li> </ul>	<b>Valores - Atitudes</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeito:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escutar</li> <li>- Compreender</li> </ul> </li> </ul>
<b>Material:</b> Cartilha, carvão, folhas de papel manteiga, história “Um pedacinho de carvão.”	
Baseado no Modelo T de unidade de Aprendizagem Esta planificação está sujeita a alteração.	

## Reflexão e Fundamentação Teórica

Na área de Expressões e Comunicação relativamente ao Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita a atividade dinamizada consistiu na leitura de uma história rimada sobre a vida de um pedaço de carvão.

Exercícios deste género proporcionam à criança momentos de aprendizagem sobre transmissão de emoções, aflições vivenciadas pela vida de carvão e dificuldades em ser extraído durante o seu percurso no interior da mina.

De acordo com Cury (2004, s.p.) o Educador ao realizar atividades deste modo está “a desenvolver a criatividade, educar a emoção, estimular a sabedoria, expandir a capacidade de solução de tensão, enriquecer a socialização”

Seguidamente, os alunos realizaram um desenho livre e utilizaram um pedaço de carvão, mas antes de começar a atividade questionei as crianças sobre os materiais escolares que se podem realizar com o carvão, um dos alunos relacionou de imediato o carvão como matéria prima e respondeu que o lápis de carvão era feito do mesmo. O mesmo autor refere que “a exposição demasiada gera dúvida, a dúvida gera estresse positivo, e este estresse abre janelas da inteligência. Assim formamos pensadores, e não repetidores de informação”.

Enquanto os alunos permaneceram nos seus lugares sentados, a realizar a tarefa, solicitei a um grupo de três alunos para se dirigirem à Cratilha Maternal fazer a revisão da lição anterior, ou seja, para prosseguir com sucesso o método de leitura João de Deus, o aluno tem de ficar minimamente esclarecido em relação às lições que ficaram para trás.

Segundo Deus (1997, p. 13) o método terá de ser fruto de uma experimentação esclarecida”.

Para prosseguir o método, o Educador/Professor deve sempre relembrar a lição anterior de uma forma sucinta e objetiva. Ao introduzir a vigésima primeira lição reforçamos a ideia de que anteriormente já tínhamos conhecimento destas cinco letras e questionamos-as sobre a sua identificação referindo os seus nomes um a um e o sinal que se encontra sobre elas. Depois oralmente reproduzimos o som explicando que segundo Deus (1997, p.77) “o til serve para pronunciar as vogais nasalizadas, o som sai pelo nariz”.

Individualmente, solicitamos a uma criança para ler uma palavra e formar uma frase. Por fim, reforçamos que as vogais que têm um til sobre elas se leem nasalizadas e que a última sílaba é forte.

De acordo com Deus (1997, p. 79) salienta que “ensinamos que ão se lê au e que vogais com um til se leem nasaladas e fazem sempre a última sílaba forte”.

Quando o grupo de crianças finalizou a leitura juntou-se aos restantes alunos até concluir a tarefa proposta.

## Planificação N.º2 – Plano de aula na Área do Conhecimento do Mundo no Bibe Azul

A Planificação n.º 2 contempla a Área de Conhecimento do Mundo, tal como as próximas planificações, insere-se no âmbito de uma aula programada para uma manhã, supervisionada pela Educadora Cooperante da sala dos 5 anos. Esta aula ocorreu no dia 6 de dezembro de 2010, tendo como tema geral o Planeta Terra e especificamente o estudo de um mineral nomeadamente o carvão. (Quadro 8)

Quadro 8 – Planificação de uma aula na Área de Conhecimento do Mundo

Jardim-Escola João de Deus - Alvalade	
Plano de aula	
<b>Bibe/classe:</b> azul <b>I</b> <b>Tempo/duração:</b> 20 minutos <b>Data:</b> 6 Dezembro 2010	Talma Leocádio MPE1CEB Turma PL n.º 12
Área de conhecimento do mundo	
Conteúdos Conceptuais	Procedimentos / Métodos
<ul style="list-style-type: none"> <li>O planeta Terra:               <ul style="list-style-type: none"> <li>Mineral – o carvão.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pedir aos meninos para se sentarem no tapete em U;</li> <li>Escurecer a sala;</li> <li>Apresentar a profissão de mineiro com o auxílio de instrumentos tais como: uma maqueta de uma mina; capacete iluminado, carvão mineral, vagões.</li> <li>Observar o percurso do carvão desde que é extraído até chegar á superfície.</li> <li>Identificar a origem entre o carvão mineral e vegetal.</li> <li>Questionar as crianças sobre a utilidade do mesmo.</li> </ul>
Competências	
Capacidades - Destrezas	Valores - Atitudes
- Classificação: - Observar - Interpretar - Organizar a informação	- Responsabilidade: - Empenho - Interesse  - Respeito: - Escutar - Compreender
<b>Material:</b> maqueta de mina, capacete com luz, carvão.	
<small>Baseado no Modelo T de unidade de Aprendizagem            Esta planificação está sujeita a alteração.</small>	

## Reflexão e Fundamentação Teórica

Dinamizei a atividade da seguinte forma: comecei por solicitar às crianças para se sentarem no tapete em forma de U, pois esta forma de estar enquadra-se a crianças de idade Pré-Escolar e desenvolve determinados comportamentos, tal como é referido por Cury (2004, p. 42) “desenvolver a segurança, promover a educação participativa, melhorar a concentração, diminuir conflitos em sala de aula, diminuir conversas paralelas.”

Em seguida, escureci a sala para as crianças perceberem realmente o que os mineiros sentem ao trabalhar no interior de uma mina, um local sem luz natural.

Coloquei um capacete iluminado e expliquei a sua utilidade. Depois mostrei alguns materiais utilizados nesta profissão, e poderia ter colocado algumas questões a cerca dos mesmos, como por exemplo: Se algum menino conhecia alguém com esta profissão, qual é a função de um mineiro, entre outras. Desta forma teria encaminhado as questões apelando às suas vivências e aos conhecimentos que as crianças possuem.

Como refere Cury (2004, p. 34) “a exposição interrogada transforma a informação em conhecimento, e o conhecimento, em experiência. O melhor professor não é o mais eloquente, mas o que mais instiga e estimula a inteligência.”

A atividade continuou com o manusear de uma maquete de uma mina de carvão. A maquete estava legendada (com letra bicuda) com palavras relacionadas, por exemplo: galerias, vagão, carvão, mineiro, etc. Continha também bonecos a simbolizar mineiros e toda a atividade que se vive no interior de uma mina de carvão. Desta forma, deveria ter solicitado às crianças para representarem essa atividade recorrendo ao jogo simbólico. De acordo com as Orientações Curriculares pra a Educação Pré-Escolar do ME (1997, p. 60) “a intervenção do Educador permite um alargamento do jogo simbólico através de sugestões que ampliam as propostas das crianças criam novas situações de comunicação, novos “papéis” e sua caracterização.”

Posteriormente apresentei um pedaço de carvão vegetal e carvão mineral, cada criança teve a oportunidade de manusear e identificar texturas diferenciadas, diferenças na sua constituição, especificamente na rigidez. Dialogamos sobre a origem do carvão mineral e vegetal. Segundo Martins (2009, p. 13) “no jardim-de-infância o (a) educador (a) deve promover um ambiente em que as crianças possam apreciar as ciências (...). Uma exposição precoce a

fenómenos científicos favorece uma melhor compreensão dos conceitos apresentados mais tarde, no ensino básico.”

Concluí a atividade questionando as crianças sobre a importância e utilidade do carvão no nosso dia-a-dia. As crianças mostraram-se sempre bastante motivadas e participativas relacionando as suas vivências diárias com o tema em questão, por exemplo: uma criança referia que o avô utilizava carvão para fazer grelhados. Estes temas podem ser mais aprofundados no Jardim de Infância, de forma a preparar a criança para o ensino básico, conforme as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar do ME (1997, p. 82) quando forem abordados conteúdos relacionados com “geologia (comparação de rochas, colecção de pedras, observação das suas propriedades).”

Na minha intervenção como estagiária poderia ter sido menos expositiva e dar oportunidade às crianças de serem mais participativas.

### **Planificação N.º3 – Plano de aula na Área de Matemática no 3.º Ano de Escolaridade**

A Planificação n.º 2 contempla a Área de Matemática, tal como as próximas planificações, insere-se no âmbito de uma aula programada para uma manhã, supervisionada pela Professora Cooperante do 3.º Ano de Escolaridade. Esta aula ocorreu no dia 7 de junho de 2011, tendo como tema geral a apresentação de uma nova construção utilizando o material o 5.º Dom de Froebel (Quadro 9).

Quadro 9 – Planificação relativa a uma aula na Área de Matemática

**Jardim-Escola João de Deus – Alvalade**

**Plano de aula**

<b>Ano de Escolaridade:</b> 3.º Ano <b>Tempo/duração:</b> 40 minutos <b>Data:</b> 7 de junho 2011	Talma Leocádio MPE1CEB Turma PL n.º 14
---	---

**Área: Matemática**

Conteúdos Conceptuais	Procedimentos / Métodos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>5.º Dom de Froebel:</b></li> <li><b>Cálculo mental</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribuir pelos alunos o material estruturado, o 5.º Dom de Froebel;</li> <li>- Interagir com os alunos através de pergunta e resposta sobre o 5.º Dom, nomeadamente:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• quantos cubos tem;</li> <li>• quantas faces, vértices, arestas;</li> <li>• calcular o volume;</li> </ul> </li> <li>- Realizar a construção do peixe, utilizando um PowerPoint;</li> <li>- Realizar duas situações problemáticas.</li> </ul>
Competências	
Capacidades - Destrezas	Valores - Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Raciocínio-lógico:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- comparar;</li> <li>- associar;</li> <li>- identificar.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responsabilidade:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- empenho</li> <li>- interesse</li> </ul> </li> <li>- Respeito:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- escutar</li> <li>- compreender</li> </ul> </li> </ul>
<b>Material:</b> Material estruturado: 5.º Dom de Froebel, PowerPoint da construção do peixe, proposta de trabalho.	

Baseado no Modelo T de unidade de Aprendizagem  
Esta planificação está sujeita a alteração.

## Reflexão e fundamentação teórica

Ao dinamizar a atividade comecei por distribuir e relembrar as regras de utilização do material matemático, o 5.º Dom de Froebel.

É importante existir um diálogo sobre a constituição do material porque este material manipulativo tem a particularidade de ser constituído por vinte e um

cubos inteiros, três cubos partidos em dois meios e três cubos partidos em quatro quartos, podendo relacionar o conceito de número inteiro e número fracionário.

De acordo com Caldeira (2009, p.303) “o trabalho inicial com as frações pode ser processado por experiências de partilha equitativa. O conceito de unidade e a sua divisão em várias partes iguais devem ser realizados com diversos modelos, dinamizando a linguagem oral, estabelecendo conexões com os símbolos.”

Oralmente através de pergunta e resposta, os alunos participaram ativamente, por exemplo: Quantos cubos partidos em duas partes há; Quantos cubos fazem quatro quartos; quantos meios precisas para obter dois cubos, entre outras.

Seguidamente, referi que iríamos aprender uma construção nova e que os alunos teriam de adivinhar o que seria.

Como a construção escolhida era plana, quando estava a planear a atividade considerei a hipótese de utilizar em simultâneo o quadro interativo projetando um *Powerpoint* com as diferentes etapas de construção relativas ao “peixe”.

Ao utilizar o quadro interativo, as imagens projetadas tornaram-se um auxílio construtivo para a realização da tarefa.

Segundo Giddens (2008, p.509) “a economia do conhecimento procura uma força de trabalho com competências e conhecimentos informáticos sendo, cada vez mais evidente que a educação pode, e deve, desempenhar um papel crítico na satisfação desta necessidade.”

Da mesma opinião, mais especificamente Proença (1990, p.105) salienta que “(...) a escola tem que aproveitar as vantagens da utilização dos audiovisuais, já que este responde a muitas necessidades da aprendizagem.”

Esta atividade foi bastante dinâmica e motivadora para os alunos.

#### **Planificação N.º4 – Plano de aula da Área de Língua Portuguesa no 1.º Ano de Escolaridade**

A Planificação n.º 4 contempla a Área de Língua Portuguesa, insere-se no âmbito de uma aula programada para uma manhã, supervisionada pela Professora Cooperante do 1.º Ano de Escolaridade. Esta aula ocorreu no dia 7 de junho de 2011, tendo como finalidade de leitura e interpretação do conto “O Soldadinho de Chumbo” da Autoria de Hans Cristian Andersen (Quadro 10).



## Quadro 10 – Planificação na Área de Língua Portuguesa

**Jardim-Escola João de Deus – Alvalade**

**Plano de aula**

<b>Ano de escolaridade:</b> 1º A <b>F</b> <span style="border: 1px solid black; padding: 0 5px;"> </span> <b>Tempo/duração:</b> 60 minutos <b>Data:</b> 24 de janeiro 2012	TalmaLeocádio MPE1C Turma PL n.º 13
---	--

**Área de Língua Portuguesa**

Conteúdos Conceituais	Procedimentos / Métodos
❖ Análise e interpretação do texto: “O Soldadinho de Chumbo”	- Distribuir o material por cada aluno: proposta de trabalho; - Leitura do texto: “O Soldadinho de Chumbo”; - Explorar o texto através de questões orais sobre a interpretação do mesmo; - Explorar os conhecimentos dos alunos sobre o conhecimento explícito da língua utilizando alguns exemplos sobre: - Tipos e formas de frase, - Classificação quanto ao número de sílabas, - Determinantes artigos definidos/indefinidos; - Realizar a proposta de trabalho.
<b>Competências</b>	
<b>Capacidades - Destrezas</b>  - Raciocínio-lógico: - aplicar - identificar  - Classificação: - observar - distinguir	<b>Valores - Atitudes</b>  - Respeito: - saber escutar  - Tolerância: - calma - aceitar
<b>Material:</b> Proposta de trabalho, Texto: “O soldadinho de Chumbo”.	

Baseado no Modelo T de unidade de Aprendizagem  
 O plano está sujeito a alteração.

## Reflexão e fundamentação teórica

Ao explorar o conto “O Soldadinho de Chumbo”, de Hans Cristian Andersen percebi que é fundamental a importância da leitura e o significado dos contos de fadas no leitor infantil. A criança ao entrar em contacto com os textos de contos de fadas vai interiorizando atitudes e valores ao longo da sua

formação acadêmica determinantes para a formação da sua personalidade enfrentando as adversidades que a vida nos apresenta.

Segundo Vygotsky (s.d. citado por Aquino, 1998, p.60) a estrutura fisiológica humana, aquilo que é inato, não é suficiente para produzir o indivíduo humano, na ausência do ambiente social. "as características individuais (modo de agir, de pensar, de sentir, valores, conhecimentos, visão, etc.) dependem da interação do ser humano com o meio físico e social."

E necessário ressaltar que exclusão é uma produção social, um processo de reflexão, atitude crítica que envolve todas as ações e situações do modelo social de uma cultura na sua ação prática. A exclusão social é representada por um personagem da literatura infanto-juvenil "O Soldadinho de Chumbo" com uma deficiência física numa época que a sociedade abominava qualquer desvio de padrões exigido pelo meio social.

Bettelheim (2002) no seu livro "a Psicanálise dos Contos de Fadas", salienta que:

esta é exatamente a mensagem que os contos de fadas transmitem à criança de forma múltipla: que uma luta contra dificuldades graves na vida é inevitável, é parte intrínseca da existência humana – mas que se a pessoa não se intimida mas se defronta de modo firme com as opressões inesperadas e muitas vezes injustas, ela dominará todos os obstáculos e, ao fim, emergirá vitoriosa (p. 6).

Vale a pena enfatizarmos, que no ato de ouvir histórias às possibilidades do homem sentir emoções importantes, como tristeza, raiva, irritação, bem estar, medo, alegria, pavor, insegurança, tranquilidade entre outras tantas, isto faz com que a criança "viva" as provocações das narrativas.

De acordo com Abramovich (2005, p.17) além das emoções as crianças "através das histórias que se podem descobrir outros lugares, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica."

A reflexão faz-nos pensar sobre a importância e a necessidade do ato de ouvir e ler histórias infantis na vida da criança, podendo revelar influências no meio social de cada um.

Segundo Bettelheim (2002)

para enriquecer a sua vida, deve estimular a imaginação: ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e a tornar claras as suas emoções: estar harmonizada com as suas ansiedades e inspirações; reconhecer plenamente a sua dificuldade e ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam (p. 5).

O conto não refere apenas o sentimento de amor, mas também para determinados assuntos atuais como a ética, diferenças culturais, identidades e aceitação das diferenças.

Andersen nas suas narrativas utiliza animação de objetos, como brinquedos.

Rodari (2006, p.130) salienta que as crianças ao “inventar histórias com os brinquedos é quase natural, é uma coisa que surge por si própria se brincarmos com as crianças: a história não é mais que um prolongamento, um desenvolvimento, uma explosão festiva do brinquedo.”

No final da atividade a turma estava bastante entusiasmada e eu própria fiquei encantada por ter escolhido este conto repleto de aventura e acontecimentos fora do normal.



# **Capítulo 3**

## **Dispositivos de**

## **Avaliação**

### **3.1. Descrição do Capítulo**

O presente capítulo encontra-se dividido em cinco subcapítulos, no primeiro será apresentado uma breve introdução com fundamentação teórica sobre a importância da avaliação nomeadamente, os critérios que a definem; como se desenvolve a avaliação, os seus intervenientes e os portefólios como avaliação alternativa nas escolas. Nos restantes subcapítulos serão apresentados 4 dispositivos de avaliação de propostas de trabalho.

Os três primeiros dispositivos de avaliação são referentes ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo cada um referente a uma área distinta, sendo elas, a área de Língua Portuguesa, a área de Matemática e a área do Estudo do Meio. O último dispositivo é referente à Educação Pré-Escolar no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Dentro de cada subcapítulo, encontra-se uma pequena descrição dos parâmetros, critérios e cotações, e posteriormente é apresentada a grelha com os critérios e cotações, a grelha de avaliação com as classificações dos alunos e, por fim a apresentação dos resultados em gráfico.

### **3.2. Fundamentação teórica**

Cada escola tem a sua identidade própria depende em geral da população alvo em que vai incidir.

“Cada escola é única em si mesma, com a sua própria cultura, contextos e histórias, o que não permite trabalhar à base de fórmulas e conteúdos semelhantes. (...). É que os conflitos e problemas são, como sabemos, parte integrante e substantiva dos processos de mudança”. Bolívar (2003, p.167)

A Escola como organização é uma entidade social complexa onde se inter-relacionam várias estruturas e múltiplos intervenientes: alunos, pessoal docente, pessoal não docente, pais e comunidade em geral, contribuindo todos para uma finalidade, trabalhar diariamente com crianças e formá-las de uma forma integra e orientá-las a desenvolver a sua personalidade única.

Brito (1998) diz que:

a escola tem por Missão desenvolver global e equilibradamente o aluno, nos aspetos intelectual, sócio educativo, psicomotor e cultural, com vista à sua correta integração na comunidade, atitude fundamental de todos (...) os que têm intervenção na construção de um sucesso escolar e educativo efetivos, para obtenção de “Homens Formados” com qualidade (p. 8).

Atualmente muito se tem falado na finalidade da avaliação na área da Educação. A ela está associada a expressão “aprender a aprender” que surge da ideia de que os alunos devem ser dotados de ferramentas que contribuam para o aumento dos seus potenciais de aprendizagem.

### **3.2.1. Conceito de avaliação das aprendizagens**

O conceito de avaliação é, como muitos outros conceitos, polissémico. Sendo assim, são diversas as definições de avaliação e a delimitação das funções que desempenha segundo Sobrinho, (2002, citado por Ferreira, 2007) salienta:

é necessária uma pluralidade de enfoques e a cooperação ou a concorrência de diversos ramos de conhecimentos e metodologias de várias áreas, não somente para que seja minimamente entendida ou reconhecida intelectualmente, mas também para poder relacionar a própria se exercitar concretamente de modo fundamentado (p.11).

Recolher informação, formular juízos de valor, tomar decisões. São os três momentos indispensáveis para definir um comportamento avaliativo.

Segundo a opinião de Ferreira (2007, p.16) “o processo de avaliação pressupõe três etapas: a recolha de informação, a análise dessa informação recolhida e a emissão de um juízo de valor (...).

E todo esse conjunto de pressupostos como refere Pacheco (1992, citado por Ferreira, 2007, p. 15) “é uma perspectiva sistémica e integrada da avaliação (...) e tem a função de facilitar informação sobre o modo como está funcionando cada um dos componentes de sistema e o conjunto de todos eles como totalidade sistémica.”

Nestes termos, teremos de admitir que o comportamento avaliativo não é mais que um processo metodológico fundamental na vida de cada indivíduo.

O facto de não vivermos isolados e de sermos seres sociais, obriga-nos a refletir nas nossas decisões, nas decisões dos outros, com quem temos de interagir diariamente e em diversas situações, inevitavelmente acabamos por

fazer opções avaliativas. Nas escolas o conceito de avaliação também funciona segundo o Despacho Normativo (338/93, citado por Pais e Monteiro, 2002, p. 43) como “um elemento integrante da prática educativa que permite a recolha sistémica de informação e a formulação de juízos para a tomada de decisões adequadas às necessidades dos alunos e do sistema educativo.”

Por isso, a avaliação dos outros e das suas opções, se revele um comportamento social imprescindível. Quem avalia, fá-lo por necessidade de obter respostas.

A avaliação das aprendizagens é entendida como todo e qualquer processo que origine recolha de informação.

Assim, neste sentido, a avaliação das aprendizagens inclui a avaliação de conhecimentos, de desempenhos, de capacidades, de atitudes, de procedimentos ou de processos aliados ao pensamento.

Como refere Alves (2004) a avaliação

(...) tem vindo, ao longo das épocas, a adquirir uma grande variedade de significados, de acordo com a evolução da própria sociedade: alterações económicas, sociais, políticas e culturais originaram diferentes concepções de educação e, conseqüentemente, diferentes modelos de ensino aprendizagem e de abordagens de avaliação (p. 16).

De acordo com Pacheco (1996, citado por Ferreira, 2007, p. 12) “a avaliação é um termo complexo, e também controverso, que deve ser estudada nas dimensões científico-técnica e sociopolítica, porque avaliar envolve processos técnicos, que se justificam teoricamente, e prende-se com raízes políticas que a determinam.

A aprendizagem, no ser humano, é um processo que acontece desde o início e ao longo de toda a vida. Sem ela, o Homem não teria a capacidade de responder a múltiplas situações que ocorrem no seu quotidiano, e de se adaptar ao meio em que está inserido adquirindo uma maior resiliência no decorrer da mesma.

### **3.2.2. Os critérios da avaliação**

Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico do ME, o início do ano letivo compete ao conselho pedagógico da escola definir os critérios de avaliação para cada ciclo e ano de escolaridade.



Ferreira (2007) salienta que primeiramente

os critérios de avaliação deveriam ser negociados com os alunos ou, pelo menos, a sua informação, traria enormes vantagens para o processo de ensino-aprendizagem e para avaliação. Este processo permite aos alunos conhecerem os fins para os quais deveriam trabalhar e as orientações para a realização das tarefas de aprendizagem, podendo agir interactivamente na avaliação, co-responsabilizar-se por ela, planificar a realização da tarefa (p. 181).

Desta forma, o aluno cria “um modelo apropriado para que possa corrigir-se, enfim, contribuir para tornar o aluno mais autónomo por meio de uma consciencialização de ordem metacognitiva, isto é, sobre os seus procedimentos e processos mentais”. Hadji (2001, citado por Ferreira, 2007, p.62)

Mas para que exista uma negociação sobre os critérios avaliativos é importante que Professor/aluno mantenham uma relação pedagógica de confiança, participação ativa entre ambos, motivação mas acima de tudo deve existir um ambiente de respeito mútuo, desta forma os alunos ficarão menos dependentes do papel do Professor para realizarem determinadas tarefas.

### **3.2.2.1. O referente da avaliação**

O comportamento avaliativo consiste em comparar essa manifestação externa com o comportamento futuro esperado – o referente.

Este último “desempenha o papel de norma, o que deve ser, o que é modelo, o objetivo pretendido” Lesne (1984,citado por Ferreira, 2007, p. 24), ou, como menciona Barbier (1985,citado por Ferreira, 2007, p.68), “aquilo em relação ao qual um juízo de valor é emitido.”

Mas o referente da avaliação pertence à ordem dos objetivos, pois Barbie, (1985, citado pelo mesmo autor, p. 69) diz que “para que haja avaliação é necessário que neste ou naquele momento intervenham elementos, que já não são de ordem factual mas que dependem dos objetivos a perseguir”. Assim nesta lógica, o referente constitui o ideal, o desejável, o modelo para a comparação com os dados recolhidos (referido).

### **3.2.2.2. O referido da avaliação**

O mesmo é dizer que o que se avalia não é exatamente o que se aprendeu mas sim instrumentos com recolha de informação associada à

aprendizagem realizada. Tal como se manifesta Barbie, (1985, citado por Ferreira, 2007)

o objeto real não pode ser apreendido na totalidade pelo que se torna necessário delimitar partes do mesmo a partir das quais se identificam indicadores suscetíveis de o apreender naquilo que é desejado, enquanto o mesmo autor reforça a ideia que estes indicadores constituem um certo número de «índices» e «critérios», de «características» que se escolheram em função da sua representatividade do estado considerado e que servirão de objetos de medida (p. 73).

Deste modo, o processo de avaliação começa, então, pela identificação do objeto real que se pretende avaliar e encontrar os aspetos mais significativos, O Professor deve adotá-los a realidade educativa em que se encontra não só a nível de instituição mas também às características próprias da turma em que está inserido e especificamente a cada aluno na sua individualidade.

Nesta lógica Crahay (1999, citado por Ferreira, 2007) defende mesmo a ideia de que

o professor contribui para a criação do sucesso ou do insucesso escolar dos seus alunos, porque ajusta avaliação às características dos seus alunos em função das representações sociais culturalmente construídas o que impede de ver todas as competências que o aluno domina (p. 12).

### **3.2.3. Funções da avaliação**

De acordo com as palavras de Ferreira, as funções da avaliação são normalmente de informar e valorizar mas globalmente constitui uma realidade diferente, ainda que especificamente está relacionada com a tomada de decisões, assim é possível perceber que, na sua relação, como entidade global, apresenta três tipos de funções: diagnóstica, formativa e sumativa.

#### **3.2.3.1. Avaliação diagnóstica**

A principal finalidade da avaliação diagnóstica consiste em determinar o grau de preparação do aluno antes de iniciar uma unidade de aprendizagem, já que apresenta em que nível se encontra e possibilita, ao Professor descobrir possíveis dificuldades que possa ter no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Assim, este processo é apenas para o Professor determinar o grau de ensino em que o aluno se situa.

Cortesão (2002) adverte para

a necessidade de o considerar temporário, porque «os dados fornecidos pela avaliação diagnóstica não podem ser tomados como um “rótulo” que se “cola” para sempre ao aluno mas sim como um conjunto de indicações que caracterizam o nível a partir do qual o aluno e o professor, em conjunto, consigam um progresso na aprendizagem (p. 39).

Os docentes quando elaboram o projeto curricular de turma têm de ter em consideração a turma que vão trabalhar, os diferentes níveis metacognitivos dos alunos e por isso mesmo, apresentar um modelo de trabalho bastante diversificado.

No Despacho Normativo nº 50/2005 referido no ponto 18, “conduz a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projeto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno (...).

### **3.2.3.2. Avaliação formativa**

A avaliação alternativa tende a dar mais destaque à avaliação formativa, isto é, aquela que tem lugar durante os períodos em que decorre o ensino e todas as atividades a ele associado. Segundo Leite e Fernandes (2002, p. 41) “avalia-se para aprender e para decidir sobre as condições e os modos indutores dessa aprendizagem”.

É um conceito diferente do anterior já que há uma preocupação com os processos de ensino e da aprendizagem, que são analisados em conjunto; Pois, neste processo o papel do professor é o de observador-animador, que deve estar, nas palavras de Lobo (1998, citado por Ferreira, 2007)

atento ao modo como os alunos resolvem os problemas- deve registar comentários em voz alta, discussões dentro do grupo de trabalho, o próprio comportamento do aluno enquanto resolve a tarefa – e, aos mais fracos, ir fazendo perguntas, dando pistas ou sugestões que os ajudem (p. 31).

Baseando-me nas palavras do mesmo autor, a avaliação formativa tem funções relevantes ao longo do seu desenvolvimento tais como: refletir sobre os êxitos conseguidos, a informação dos vários intervenientes no ato educativo sobre o processo de ensino-aprendizagem, as dificuldades sentidas pelo aluno na aprendizagem.

Leite e Fernandes (2002) afirmam que:

existem três ideias chaves da concretização de uma prática de avaliação formativa nomeadamente regular (processos); reforçar (êxitos); remediar (dificuldades). Estes três eixos da avaliação formativa implicam o recurso a procedimentos que permitam definir o que se considera importante aprender, situar o aluno face a essas aprendizagens, identificar a origem das dificuldades e os meios mais adequados para as remediar ou para enriquecer as suas aprendizagens (p. 41).

A avaliação formativa não só se dirige ao aluno como também está direcionada para o Professor porque o obriga a refletir sobre a sua prática diária.

### **3.2.3.3. Avaliação sumativa**

As funções da avaliação mais tradicionalmente referidas são as funções formativa e sumativa. A avaliação sumativa é a formulação de juízos acerca das aprendizagens dos alunos após um período mais ou menos longo de ensino e de atividades conducentes à aprendizagem. É uma perspetiva consistente com uma conceção de avaliação como medida de produtos do ensino, através de instrumentos, normalmente testes. De acordo com Ribeiro (s.d. citado por Pais e Monteiro, 2002, p. 49) “a avaliação sumativa pretende ajuizar do processo realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo”.

### **3.2.4. Intervenientes no processo da avaliação**

Os intervenientes na avaliação, segundo Rosales (1992, p. 30) são os agentes que interagem entre si para garantir todas as condições no processo da avaliação. Este autor refere que para existir auto e heteroavaliação é necessário a participação dos seguintes agentes: professor/aluno, administração/sociedade, pessoal implicado nas tarefas educativas.

Em concordância com esta perspetiva, o Despacho normativo n.º1/2005, nomeia estes intervenientes:

A avaliação é da responsabilidade do professor, do conselho de docentes, dos órgãos de gestão da escola ou agrupamento e da administração educativa. A escola ou agrupamento deve assegurar condições de participação dos alunos e dos encarregados de educação, dos serviços com competência em matéria de apoio educativo e dos demais intervenientes, nos termos definidos no regulamento interno (ponto 7).

### 3.2.5. Técnicas e instrumentos avaliativos

Como facilmente se compreende não é possível avaliar tudo o que um aluno sabe e é capaz de fazer.

O que normalmente se faz é avaliar amostras de desempenhos dos alunos, relativamente a áreas mencionadas no currículo, na sequência da resolução de tarefas de natureza diversa. Em geral, as amostras de desempenho de tarefas permitem-nos determinar se os alunos aprenderam, ou não, o que era suposto aprender relativamente a uma determinada área Zabalza (1992, citado por Ferreira, 2007, p. 126) entende por “técnica de avaliação qualquer instrumento, situação, recurso ou procedimento utilizado para obter informação sobre o andamento do processo”.

O desenvolvimento das aprendizagens dos alunos está condicionado por um conjunto de fatores tais como as suas capacidades intelectuais, os seus sistemas de conceções, as suas capacidades metacognitivas, as suas atitudes, desejos, persistência ou os contextos sócio culturais em que se inserem.

Pois, como nos aconselha Cortezão (1993, citado por Ferreira, 2007)

se o professor pretende identificar problemas sentidos pelos alunos, se, em vez de constatar a existência de dificuldades, pretende entendê-las e enfrentá-las, terá de recorrer o mais possível a estratégias de análise e de registo do que se está a passar na aula (p. 128).

É de salientar que os alunos possuem conhecimentos, aptidões, motivações, estilos e ritmos de aprendizagem que podem variar significativamente. Há alunos que resolvem situações problemáticas por escrito com facilidade mas podem não ter a mesma facilidade se têm que as apresentar oralmente, ou perante o grupo da sua turma.

Pois segundo Cortezão (1993)

o professor tem de observar todos os sinais demonstrativos do processo de aprendizagem, como, por exemplo, o que dizem os alunos, o que fazem, o que não podem ou não querem fazer ou dizer, os silêncios, as expressões de tédio, os comentários, e todos os indícios (verbais ou não verbais) reveladores da forma como os alunos se encontram na aprendizagem (p. 53).

É necessário diversificar os métodos e instrumentos de recolha de dados e encontrar estratégias de dar alguma estrutura à avaliação de natureza mais

informal. É através da avaliação que os alunos tomam consciência do tipo de atividades, experiências de aprendizagem, atitudes, valores, conhecimentos e competências que são valorizados. A utilização privilegiada de testes de papel e lápis é insuficiente.

É importante que se recolha informação através de relatórios, de pequenos comentários, de observações, de conversas (entrevistas, debate ou de trabalhos e produtos realizados pelos alunos. Perante a diversidade de tarefas de avaliação os alunos percebem que não chega «estudar para o teste» e que se espera que desenvolvam um alargado leque de aprendizagens.

A diversificação de «métodos» de recolha de informação permite avaliar mais domínios do currículo, lidar melhor com a grande diversidade de alunos que hoje estão nas salas de aula e também reduzir os erros inerentes à avaliação.

### **3.2.6. O portfólio como exemplo de avaliação alternativa**

Os portfólios de trabalhos dos alunos têm sido referidos como uma estratégia que pode permitir a organização da avaliação alternativa insidindo na avaliação formativa e a sua regulação. Nas palavras de Sá-Chaves (2000, citado por Ferreira, 2007)

os portefólios são instrumentos de diálogo entre o formador e formando(s) que não são produzidos no final do período para fins avaliativos, mas são continuamente (re) elaborados na ação e partilhados por forma a recolherem, em tempo útil, outros modos de ver e interpretar que facilitem ao formando uma ampliação e diversificação do seu olhar, forçando-o à tomada de decisões, à necessidade de fazer opções, de julgar, de definir critérios, de se deixar de invadir por dúvidas e por conflitos, para deles poder emergir mais consciente, mais informado, mais seguro de si e mais tolerante quanto às hipóteses dos outros (p. 133).

Um portfólio é uma coleção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos por um/a aluno/a durante um certo período de tempo. A sua organização deve ser detalhada e pormenorizada quanto possível das aprendizagens conseguidas pelos alunos.

Não há um modelo ou um formulário para a construção de um portfólio. Professores e alunos, de acordo com os objetivos que se pretendem alcançar, as condições e os recursos de que dispõem, estabelecem as regras; isto é, acertam o tipo de trabalhos a incluir no portfólio, as condições em que o podem fazer e os objetivos. Pois, para Leite e Fernandes (2002, citado por Ferreira, 2007, p.134), “os portefólios ao mesmo tempo que permitem evidenciar as

aprendizagens realizadas, permitem ainda, que os alunos se situem face ao um percurso escolar e auto regulem esse mesmo percurso”.

O processo de avaliação deve também ser objeto de discussão e de negociação. Os produtos elaborados pelos alunos, que devem constituir uma amostra alargada do que sabem e são capazes de fazer, podem ser de natureza muito diversificada e, naturalmente, devem contemplar os domínios destacados pelo currículo e/ou pelo projeto de escola e/ou pelo projeto curricular de turma. Segundo Valadares e Graça (1998, citado por Ferreira, 2007, p. 135), deve conter tudo o que nos revelar os aspetos significativos das aprendizagens efetivamente conseguidas pelos alunos ou acerca das suas necessidades”.

Fernandes (2005, citado por Ferreira, 2007) salienta algumas características:

contemplem todos os domínios do currículo ou, pelo menos, os que são considerados essenciais e estruturantes; Sejam suficientemente diversificados quanto à forma (escritos, visuais, audiovisuais, multimédia); Evidenciem processos e produtos de aprendizagem; Exemplifiquem uma variedade de modos e processos de trabalho; Revelem o envolvimento dos alunos no processo de revisão, análise e seleção de trabalhos (pp. 135-136).

Um portfólio poderá incluir uma ampla variedade de trabalhos dos alunos tais como relatórios, comentários breves apresentados em textos ou em qualquer situação de aprendizagem (filme educativo, peça de teatro, acontecimento científico, tecnológico ou social), relatos e reações escritas a visitas de estudo, trabalhos individuais e de grupo, produtos multimédia, desenhos e ilustrações, reflexões dos alunos sobre a área curricular, os seus progressos, as suas dificuldades, resoluções de problemas ou relatos de experiências.

No fundo, a ideia de organizar, de forma pensada e deliberada, os trabalhos dos alunos num portfólio, é a de obter uma imagem, tão nítida quanto possível, das aprendizagens que desenvolveram ao longo de um dado período de tempo, das suas experiências, dificuldades, e progressos.

Para terminar este capítulo apresento os dispositivos de avaliação que elaborei, apliquei e classifiquei a partir de uma escala de classificação adaptada da escala de Likert. Esta escala sociométrico, segundo Likert, parte do zero (ponto neutro) e pode ir do menos ao mais, do sempre ao nunca, do fraco ao muito bom. A escala de avaliação que utilizei vai do fraco ao muito bom como se pode observar no Quadro 11.

Quadro 11 - Cotação qualitativa

Cotação	Avaliação Qualitativa
0-2,9	Fraco
3-4,9	Insuficiente
5-6,9	Suficiente
7-8,9	Bom
9-10	Muito Bom

### 3.3. Dispositivos de avaliação: Área de Língua Portuguesa

#### 3.3.1. Contextualizar/Metodologia

Este dispositivo de avaliação diz respeito a uma atividade na Área de Língua Portuguesa, realizada no dia 4 de abril de 2011, no Jardim-Escola João de Deus de Alvalade, aplicada aos alunos da turma do 2º ano, a turma é composta por 24 alunos. O dispositivo avaliado foi uma ficha escrita, com o tema: deslocação dos animais e teve a duração de 25 minutos aproximadamente. Para a elaboração deste dispositivo, os alunos realizaram uma ficha de trabalho. Os alunos fizeram uma leitura prévia do texto e perguntas de interpretação do mesmo, para concluir existiu uma explicação prévia das questões escritas na ficha de trabalho, (**Anexo A**).

#### 3.3.2. Descrição dos parâmetros

Para realizar esta avaliação utilizei os seguintes parâmetros: Construir uma frase utilizando as palavras; Classificar uma frase quanto ao tipo e forma; Identificar o grupo móvel na frase; Apresentação do trabalho e correção ortográfica..

No parâmetro 1: Construir a frase utilizando as palavras, exercício 1, foram aplicados os seguintes critérios:

- Ordena a frase corretamente;
- Não ordena a frase corretamente;
- Não responde.

No parâmetro 2: Classificar uma frase quanto ao tipo e forma, exercício 2, foram aplicados os seguintes critérios:

- Classificar uma frase quanto ao tipo e forma;
- Classificar corretamente a frase apenas quanto ao tipo;



- Classificar corretamente a frase apenas quanto à forma;
- Não responde.

No parâmetro 3: Identificar o grupo móvel na frase, exercício 3, foram aplicados os seguintes critérios:

- Completou o GM em duas frases;
- Completou o GM numa frase;
- Não responde.

No parâmetro 4: Apresentação do trabalho e correção ortográfica, exercício 4, foram aplicados os seguintes critérios:

- Trabalho cuidado e sem erros de ortografia;
- Trabalho cuidado e com erros de ortografia;
- Trabalho pouco cuidado e com erros de ortografia.

De seguida, no quadro 12, apresentamos a cotação atribuída a cada critério estabelecido no dispositivo de avaliação aplicado, num total de 10 valores.

Quadro 12- Grelha da cotação atribuída ao dispositivo de avaliação na Área de Língua Portuguesa

QUESTÃO	PARÂMETROS	CRITÉRIOS		COTAÇÕES
1.	Construir uma frase utilizando as palavras propostas.	Ordena a frase corretamente	2	2
		Não ordena a frase corretamente	1	
		Não responde	0	
2.	Identificação da frase quanto ao tipo e à forma	Classifica a frase quanto ao tipo e forma.	3	3
		Classifica a frase apenas quanto ao tipo.	1,5	
		Classifica a frase apenas quanto à forma.	1,5	
		Não responde	0	
3.	Identificar na frase o grupo móvel.	Completo o grupo móvel em duas frases	2	2
		Completo o grupo móvel numa frase.	1	
		Não responde.	0	
4.	Apresentação do trabalho e correção ortográfica.	Trabalho cuidado e sem erros de ortografia.	3	3
		Trabalho cuidado e com erros de ortografia.	1,5	
		Trabalho pouco cuidado e com erros de ortografia.	0	
Total				10

### 3.3.3. Interpretação da grelha de avaliação

No quadro 13, podemos ver a grelha de avaliação dos parâmetros e critérios avaliados. Os alunos 1,5,8,10,15 e 21 não ordenaram a frase corretamente, enquanto a grande maioria da turma, especificamente 17 alunos identificaram a frase quanto ao tipo e à forma. Os alunos 1,7,11,12,14 e 15 apenas identificaram o grupo móvel numa frase. Quanto à apresentação do trabalho os alunos 2,3,5,7,10,11,14,15,16,18,21,23 e 24 tiveram uma apresentação cuidada, mas deram erros ortográficos.

Quadro 13 - Grelha de avaliação dos parâmetros e critérios do dispositivo de avaliação da Área de Língua Portuguesa

Parâmetros		Construir uma frase			Identificação de uma frase quanto ao tipo e quanto à forma			Identificar o grupo móvel			Apresentação do trabalho e correção ortográfica				Cotações
Critérios	N.º do aluno	Ordena a frase corretamente	Não ordena a frase corretamente	Não responde	Tipo e forma	Tipo ou forma	Não responde	Duas frases	Uma frase	Não responde	Trab. cuidado e sem erros	Trab. cuidado e com erros	Trab. pouco cuidado e com erros		Cotações
1		0	1	0	0	1,5	0	0	1	0	3	0	0		6,5
2		2	0	0	3	0	0	0	0	0		1,5	0		6,5
3		2	0	0	0	1,5	0	2	0	0		1,5	0		7
4		2	0	0	3	0	0	0	0	0	3	0	0		8
5		0	1	0	0	1,5	0	2	0	0	0	1,5	0		6
6		2	0	0	0	1,5	0	2	0	0	0	0	0		5,5
7		2	0	0	3	0	0	0	1	0	0	1,5	0		7,5
8		0	1	0	3	0	0	2	0	0	0	0	0		7
9		2	0	0	3	0	0	2	0	0	0	0	0		7
10		0	1	0	0	1,5	0	2	0	0	0	1,5	0		6
11		2	0	0	3	0	0	0	1	0	0	1,5	0		7,5
12		2	0	0	3	0	0	0	1	0	3	0	0		8,5
13		2	0	0	0	1,5	0	2	0	0	3	0	0		8,5
14		2	0	0	0	1,5	0	0	1	0	0	1,5	0		6
15		0	1	0	3	0	0	0	1	0	0	1,5	0		6,5
16		2	0	0	3	0	0	2	0	0	0	1,5	0		8,5
17		2	0	0	3	0	0	2	0	0	3	0	0		10
18		2	0	0	3	0	0	2	0	0	0	1,5	0		8,5
19		2	0	0	3	0	0	2	0	0	3	0	0		10
20		2	0	0	3	0	0	2	0	0	3	0	0		10
21		0	1	0	3	0	0	2	0	0	0	1,5	0		7,5
22		2	0	0	3	0	0	2	0	0	3	0	0		10
23		2	0	0	3	0	0	2	0	0	0	1,5	0		8,5
24		2	0	0	3	0	0	2	0	0	0	1,5	0		8,5

### 3.3.4. Análise conclusiva

De seguida, na Figura 33, apresentamos a classificação percentual dos alunos, pelo que podemos verificar no gráfico apresentado, a turma revelou ter conhecimentos satisfatórios dos conteúdos. Assim, 33% atingiram a classificação de Muito Bom, 40% apresentou a classificação de Bom e 27% atingiu a classificação de Suficiente.

Nesta altura do ano, a meio do ano letivo os alunos já estão habituados a trabalhar, resolvem e completam propostas de trabalho e já dominam alguns conceitos gramaticais.

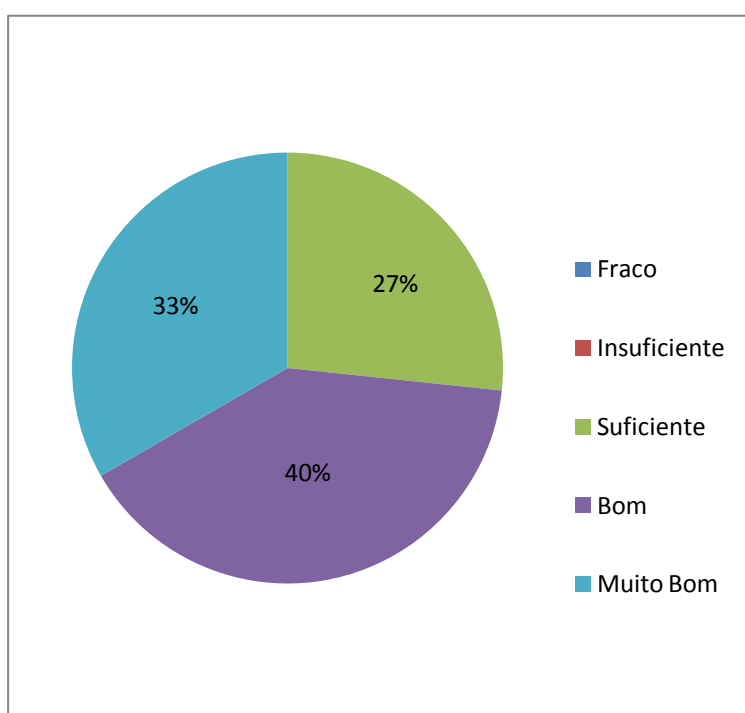


Figura 33 - Classificação Percentual da atividade na Área de Língua Portuguesa

### 3.4. Dispositivo de avaliação na Área de Matemática.

#### 3.4.1. Contextualização/Metodologia

Esta grelha de avaliação diz respeito a uma atividade de Matemática realizada no dia 2 de maio de 2011, no Jardim-Escola João de Deus de Alvalade, aplicada aos alunos da turma do 2º ano de escolaridade, a turma tem 24 alunos e a atividade teve a duração de 30 minutos. O dispositivo avaliado foi

uma ficha escrita onde constavam exercícios sobre o tema: noção de volume, a proposta encontra-se em anexo (**Anexo B**).

Para a realização deste dispositivo, foi abordado anteriormente noção de volume. Os alunos elaboraram uma planificação de um cubo, seguidamente foram exploradas as características do cubo como sólido geométrico, concluindo com a realização de uma ficha de trabalho elaborada utilizando os sólidos geométricos como material manipulável.

### **3.4.2. Descrição dos parâmetros**

Para realizar esta avaliação utilizei os seguintes parâmetros: Calcular o volume de um cubo; Identificar sólidos equivalentes.

No parâmetro 1: Volume de sólidos geométricos, exercício 1, foram aplicados os seguintes critérios:

- Responde corretamente à alínea a);
- Responde corretamente à alínea b);
- Responde corretamente à alínea c);
- Responde incorretamente.

No parâmetro 2: Equivalência de sólidos geométricos, exercício 2, foram aplicados os seguintes critérios:

- Identifica apenas o sólido A;
- Identifica apenas o sólido B;
- Identifica apenas o sólido C;
- Identifica apenas o sólido D;
- Responde incorretamente.

Quadro14 - Cotação atribuída ao dispositivo de avaliação na Área de Matemática

Questão	Parâmetros	Critérios		Cotação
1.	Volume de sólidos geométricos	Calcula o volume de todos os sólidos geométricos.	6	6
		Responde corretamente apenas à alínea A.	2	
		Responde corretamente apenas à alínea B.	2	
		Responde corretamente apenas à alínea C.	2	
		Responde incorretamente.	0	
2.	Equivalência de sólidos geométricos	Identifica o sólido equivalente A.	2	4
		Identifica o sólido equivalente B.	2	
		Identifica o sólido equivalente C.	2	
		Identifica o sólido equivalente D.	2	
		Responde incorretamente.	0	
Total				10

### 3.4.3. Interpretação da grelha de avaliação

No Quadro 14 consta a grelha de avaliação dos parâmetros e critérios avaliados. Os alunos no geral calcularam o volume dos sólidos geométricos, apenas os alunos 4,7,11,13,14,15,17 e 18 tiveram mais dificuldades em calcular o volume do sólido geométrico da alínea A.

Quadro 15 - Grelha de avaliação dos parâmetros e critérios do dispositivo de avaliação da Área de Matemática.

Parâmetros		Volume de sólidos geométricos				Equivalência de sólidos geométricos					Cotações
Critérios		Responde corretamente			Não Responde	Responde corretamente				Não responde	
N.º do aluno		Alínea A	Alínea B	Alínea C		Sólido A	Sólido B	Sólido C	Sólido D		
1		2	2	2	0	1	0	0	1	0	8
2		2	1	2	0	1	1	1	1	0	9
3		2	2	2	0	1	1	1	0	0	9
4		0	2	2	0	1	1	1	1	0	8
5		2	2	0	0	1	1	1	1	0	8
6		2	0	2	0	1	0	1	1	0	7
7		0	2	2	0	1	1	1	1	0	8
8		2	2	2	0	1	1	0	1	0	9
9		2	0	2	0	1	1	1	1	0	8
10		2	0	2	0	1	1	1	0	0	7
11		0	2	2	0	1	1	1	1	0	8
12		2	0	2	0	1	1	1	1	0	8
13		0	2	2	0	1	1	0	0	0	6
14		0	0	2	0	1	1	0	1	0	5
15		0	2	2	0	1	1	1	1	0	8
16		2	0	2	0	1	1	0	1	0	7
17		0	2	2	0	1	1	1	1	0	8
18		0	2	2	0	1	1	0	1	0	7
19		2	0	2	0	1	1	0	1	0	7
20		2	0	2	0	1	0	1	0	0	6
21		2	2	2	0	1	1	0	1	0	9
22		2	2	2	0	1	1	1	1	0	10
23		2	2	2	0	1	1	0	1	0	9
24		2	2	2	0	1	1	0	1	0	9

#### 3.4.4. Análise conclusiva

De seguida na Figura 34, exponho a classificação percentual dos alunos. Pelo gráfico apresentado podemos verificar que a turma revelou ter conhecimentos satisfatórios dos conteúdos, pois obtiveram resultados positivos. Assim, 29% dos alunos tiveram a classificação de Muito Bom, 58% a classificação de Bom e 13% de Suficiente.

No final do ano letivo, para os alunos que não conseguiram obter uma boa classificação seria importante repetir as noções de volume concretizando exemplos de volumes equivalentes.

Concluimos que a turma atingiu os objetivos pretendidos.

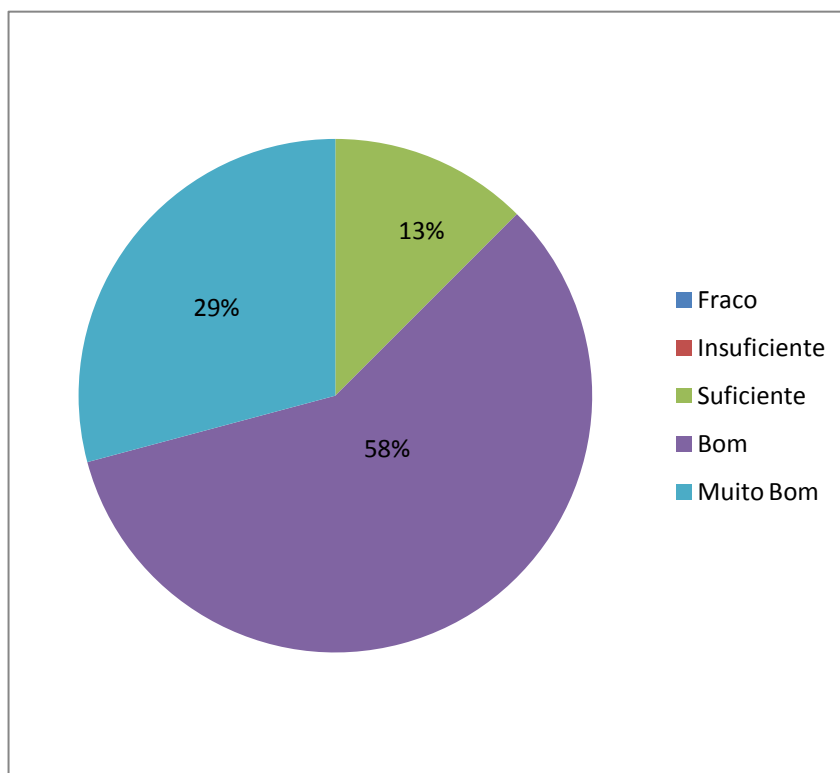


Figura 34 – Classificação percentual da atividade de Matemática.



### **3.5. Dispositivo de avaliação na Área de Estudo do Meio.**

#### **3.5.1. Contextualização/Metodologia**

Esta avaliação diz respeito a uma atividade de Estudo do Meio, realizada no dia 4 de abril de 2011, no Jardim-Escola João de Deus de Alvalade, aplicada aos alunos do 2º ano, a turma tem 24 alunos. O dispositivo avaliado constava numa ficha escrita sobre o tema deslocação dos animais, tendo sido dado 30 minutos para a realização da mesma (**Anexo C**).

Para a realização deste dispositivo, foi elaborada uma apresentação audiovisual com vários tipos de locomoção dos animais: no solo e no ar, posteriormente e utilizando o quadro de sala de aula foi construído um esquema e em simultâneo os alunos realizaram uma ficha de trabalho com o mesmo, associando a imagem do animal à sua locomoção.

#### **3.5.2. Descrição dos parâmetros**

Para realizar esta avaliação utilizei os seguintes parâmetros: Classificar a locomoção dos animais no solo e Classificar a locomoção dos animais no ar.

No parâmetro 1: Identificação do tipo de locomoção dos animais no solo, exercício 1.1, foram aplicados os seguintes critérios de avaliação:

- Completa todos;
- Completa com três animais;
- Completa com dois animais;
- Completa com um animal;
- Não responde.

No parâmetro 2: Identificação do tipo de locomoção dos animais no ar, exercício 1.2, foram aplicados os seguintes critérios de avaliação:

- Completa todos;
- Completa com quatro animais;
- Completa com três animais;
- Completa com dois animais;
- Completa com um animal

➤ Não responde.

De seguida, no Quadro 16, apresentamos a cotação atribuída a cada critério estabelecido no dispositivo de avaliação aplicado, num total de 10 valores.

Quadro16 - Cotação atribuída ao dispositivo de avaliação na Área de Estudo do Meio.

Questão	Parâmetros	Critérios		Cotação
1.	Identificação do tipo de locomoção dos animais no solo	Completa todos	6	6
		Completa com três animais	2	
		Completa com dois animais	2	
		Completa com um animal	2	
		Não responde	0	
2.	Classificar a locomoção dos animais no ar.	Completa com quatro animais	4	4
		Completa com três animais	3	
		Completa com dois animais	2	
		Completa com um animal	1	
		Não responde	0	
Total				10

### 3.5.3. Interpretação da grelha de avaliação

No Quadro 17 consta a grelha de avaliação dos parâmetros e critérios avaliados. Nela podemos verificar que no total de vinte e quatro crianças, vinte e três alunos obtiveram a classificação de Muito Bom (22 alunos com a pontuação

máxima de 10 valores e um aluno de 9 valores) e uma delas teve a classificação de Bom, com oito valores.

Quadro 17 - Grelha de avaliação dos parâmetros e critérios do dispositivo de avaliação da Área de Estudo do Meio

Critérios		Identificação de tipos de locomoção dos animais no solo						I Identificação de tipos de locomoção dos animais no ar					Cotações
		Completa todos	3 animais	2 animais	1 animal	Não resp.	Completa todos	4 animais	3 animais	2 animais	1 animal	Não responde	
N.º do aluno													
1		2	2	2	0	0	1	0	0	1	0	0	8
2		2	1	2	0	0	1	1	1	1	0	0	9
3		2	2	2	0	0	1	1	1	1	0	0	10
4		2	2	2	0	0	1	1	1	1	0	0	10
5		2	2	2	0	0	1	1	1	1	0	0	10
6		2	2	2	0	0	1	1	1	1	0	0	10
7		2	2	2	0	0	1	1	1	1	0	0	10
8		2	2	2	0	0	1	1	1	1	0	0	10
9		2	2	2	0	0	1	1	1	1	0	0	10
10		2	2	2	0	0	1	1	1	1	0	0	10
11		2	2	2	0	0	1	1	1	1	0	0	10
12		2	2	2	0	0	1	1	1	1	0	0	10
13		2	2	2	0	0	1	1	1	1	0	0	10
14		2	2	2	0	0	1	1	1	1	0	0	10
15		2	2	2	0	0	1	1	1	1	0	0	10
16		2	2	2	0	0	1	1	1	1	0	0	10
17		2	2	2	0	0	1	1	1	1	0	0	10
18		2	2	2	0	0	1	1	1	1	0	0	10
19		2	2	2	0	0	1	1	1	1	0	0	10
20		2	2	2	0	0	1	1	1	1	0	0	10
21		2	2	2	0	0	1	1	1	1	0	0	10
22		2	2	2	0	0	1	1	1	1	0	0	10
23		2	2	2	0	0	1	1	1	1	0	0	10
24		2	2	2	0	0	1	1	1	1	0	0	10

### 3.5.5. Análise conclusiva

De seguida na Figura 34, exponho a classificação percentual dos alunos. Pelo gráfico apresentado podemos verificar que a turma revelou ter conhecimentos muito satisfatórios dos conteúdos, pois obtiveram resultados positivos. Assim, 96% dos alunos tiveram a classificação de Muito Bom e 4% a

classificação de Bom.

Antes da realização da proposta de trabalho os alunos puderam visualizar imagens em Powerpoint pelo que se tornou bastante direta e fácil para a concretização da mesma.

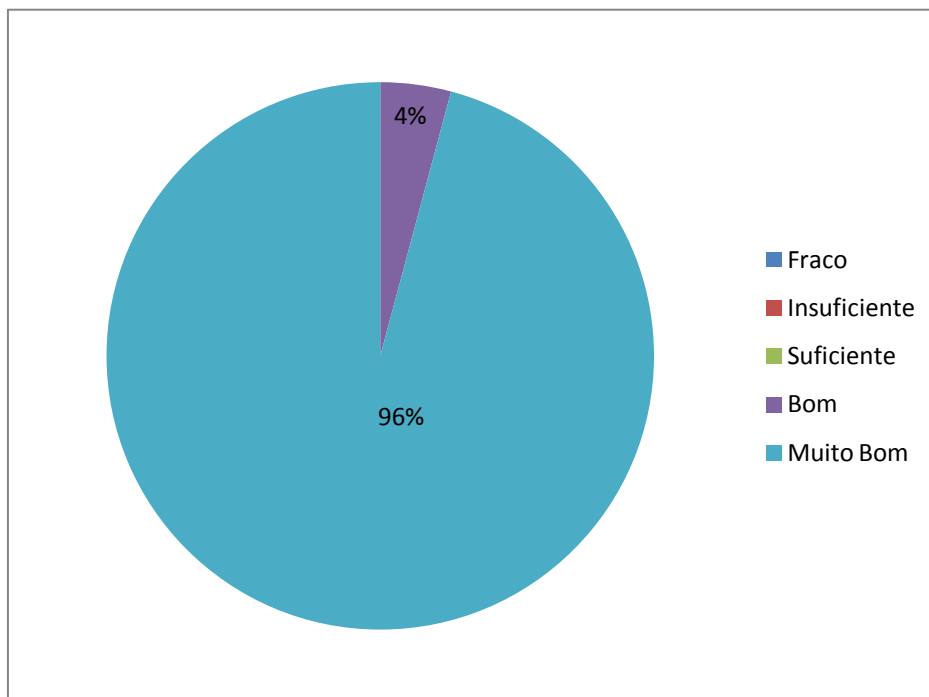


Figura 35 – Gráfico da classificação global dos alunos na Área de Estudo do Meio

### 3.6. Dispositivo de avaliação no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

#### 3.6.1. Contextualização/Metodologia

Esta avaliação diz respeito a uma atividade de Estudo do Meio, realizada no dia 3 de janeiro de 2011, no Jardim-Escola João de Deus de Albarraque, aplicada aos alunos da turma do Bibe Azul. O dispositivo avaliado constava numa ficha escrita, onde constavam exercícios em que os alunos tinham de, primeiro rodear a letra // e a seguir, pintar as outras letras aprendidas segundo uma legenda apresentada na ficha.

Para realização deste dispositivo de avaliação, foi entregue a cada aluno uma ficha de trabalho (**Anexo D**). Fiz oralmente a leitura da ficha. De seguida, fiz uma breve revisão dos conteúdos, relembrando as letras apreendidas

anteriormente pelos alunos.

Posteriormente os alunos resolveram individualmente e por escrito a ficha de trabalho, tendo sido dados 20 minutos para a realização da mesma. O dispositivo de avaliação foi aplicado aos 24 alunos presentes na sala.

### **3.6.2. Descrição dos parâmetros**

Para realizar esta avaliação utilizei os seguintes parâmetros: Identificação da letra /l/; Identificação das consoantes /t/,/d/,/b/ e /p/.

No parâmetro 1: Identificação da letra /l/, exercício 1, foram aplicados os seguintes critérios de avaliação:

- Assinalou todas as letras /l/;
- Assinalou duas letras /l/;
- Assinalou uma letra /l/;
- Não respondeu.

No parâmetro 2: Identificação das consoantes /t/,/d/,/b/,/p/ exercício 2, foram aplicados os seguintes critérios de avaliação:

- Assinalou todas as consoantes;
- Assinalou três consoantes;
- Assinalou duas consoantes;
- Assinalou uma consoante;
- Não respondeu.

De seguida, no Quadro 18, apresentamos a cotação atribuída a cada critério estabelecido no dispositivo de avaliação aplicado, num total de 10 valores.

Quadro 18 - Cotação atribuída ao dispositivo de avaliação no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Questão	Parâmetros	Critérios		Cotação
1	Identificação da letra //	Assinalou todas as letras //	4	4
		Assinalou duas letras //	2	
		Assinalou uma letra //	1	
		Não responde	0	
2	Identificação das consoantes /t/, /d/, /b/, /p/	Assinalou todas as consoantes	5	5
		Assinalou três consoantes	4	
		Assinalou duas consoantes	3	
		Assinalou uma consoante	2	
		Não responde	0	
3	Motricidade fina	Pintou corretamente	1	1
Total				10 Valores

### 3.6.3. Interpretação da grelha de avaliação

No Quadro 19 consta a grelha de avaliação dos parâmetros e critérios avaliados. Os alunos 1,4,5,13,14,18,19 e 20 identificaram todas as letras e pintaram-nas corretamente.

Contudo os restantes alunos não conseguiram os objetivos propostos, apresentando dificuldades na associação das letras pretendidas.

Quadro 19 - Grelha de avaliação dos parâmetros e critérios do dispositivo de avaliação no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Parâmetros	Identificação da letra //				Identificação das consoantes /t/, /d/, /b/, /p/				Motricidade fina		Cotações
	Assinala todas as letras //	Assinala duas letras //	Assinala uma letra //	Não responde	Assinala todas as consoantes	Assinala três consoantes	Assinala duas consoantes	Assinala uma consoante	Não responde	Pinta corretamente	
1	4	0	0	0	5	0	0	0	0	1	10
2	4	0	0	0	0	4	0	0	0	0	8
3	4	0	0	0	0	4	0	0	0	0	8
4	4	0	0	0	5	0	0	0	0	1	10
5	4	0	0	0	5	0	0	0	0	1	10
6	4	0	0	0	0	4	0	0	0	0	8
7	0	2	0	0	0	4	0	0	0	0	6
8	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	2
9	0	2	0	0	0	0	2	0	0	0	4
10	4	0	0	0	0	0	2	0	0	0	6
11	4	0	0	0	0	4	0	0	0	0	8
12	4	0	0	0	0	4	0	0	0	0	8
13	4	0	0	0	5	0	0	0	0	1	10
14	4	0	0	0	5	0	0	0	0	1	10
15	0	0	1	0	0	4	0	0	0	0	5
16	0	0	1	0	0	4	0	0	0	0	5
17	0	0	1	0	0	4	0	0	0	0	5
18	4	0	0	0	5	0	0	0	0	1	10
19	4	0	0	0	5	0	0	0	0	1	10
20	4	0	0	0	5	0	0	0	0	1	10
21	0	2	0	0	0	4	0	0	0	0	6
22	0	2	0	0	0	4	0	0	0	0	6
23	0	0	1	0	0	4	0	0	0	0	5
24	0	2	0	0	0	4	0	0	0	0	6

#### 3.6.4. Análise conclusiva

De seguida, na Figura 34, expomos a classificação percentual dos alunos, pelo que podemos verificar no gráfico apresentado, que a turma revelou ter conhecimentos satisfatórios dos conteúdos, pois apenas dois alunos obtiveram resultados negativos. Assim, 33% dos alunos atingiram a classificação de Muito Bom, 21% apresentou a classificação de Bom, 38% atingiu a classificação de Suficiente, 4% atingiu a classificação de Insuficiente e 4% obteve a classificação de Fraco.

Mais de metade da turma teve uma classificação inferior a Bom. Não compreenderam a proposta. O facto de existir letras muito parecidas no seu grafema fez com que vários alunos se confundissem.

Seria bom voltar a trabalhar com os mesmos e fazendo uso de materiais diversos (como, a picotagem, barro, massa de modelar, colagem) para ajudar os mesmos a ultrapassar as dificuldades.

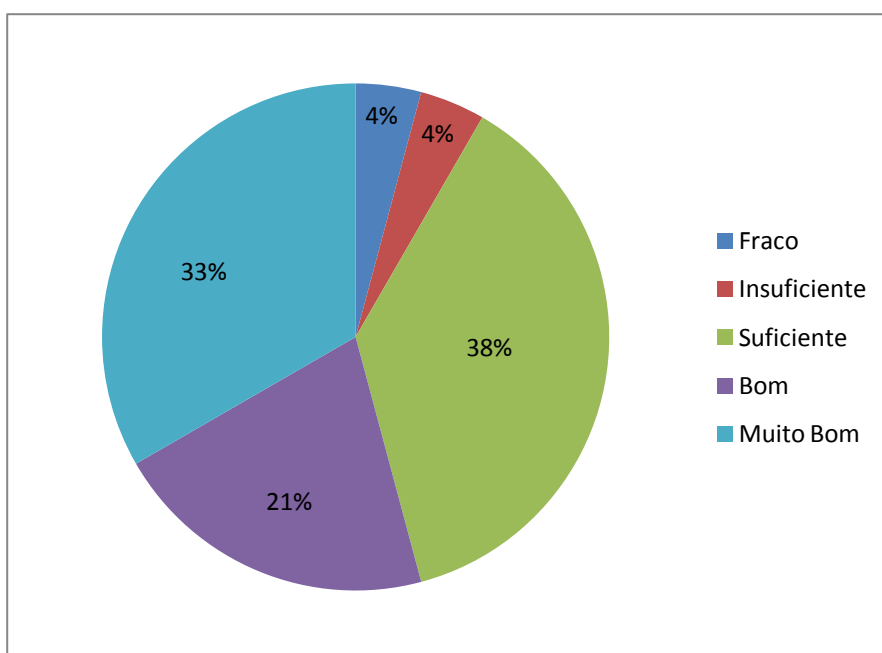


Figura 36 – Classificação percentual da atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita



# **Reflexão final**

## Considerações Finais

Nos primeiros momentos de observação no estágio de Prática Pedagógica lembro-me de ficar admirada e surpreendida com a facilidade com que a Educadora/Professora Cooperante conseguia gerir todo o processo de atividade em sala de aula, nomeadamente o comportamento de todos os alunos, as atividades a realizar, uma série de materiais que eram elaborados diariamente, saber gerir o tempo passando de uma Área para outra num ambiente calmo e organizado propício à aprendizagem.

A observação é essencial para a formação de professores segundo Estrela (citado por Pacheco, 1995, pp. 140-141) uma vez que “a observação tem sido uma estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação.”

A minha indignação era visível até com o simples facto, quando os alunos se deslocavam para outro local no interior da escola de uma forma autónoma e disciplinada.

Segundo Postic e De Ketele, citados por Pacheco (1995, p. 141), a observação “é uma operação de levantamento e de estruturação de dados, de modo a fazer aparecer um conjunto de significações e que se define também como processo.”

Muitas vezes pensei se teria vocação para a profissão de docente, se alguma vez conseguiria lecionar num ambiente tranquilo e de cumplicidade com os meus alunos, como tive oportunidade de observar diariamente na Prática Pedagógica.

Serafini e Pacheco, citados por Pacheco (1995, pp. 141-142), partem de três pressupostos da observação como estratégia, sendo eles: “aprender a observar para aprender a ensinar”, “aprender a observar para ser um professor reflexivo” e “aprender a observar para aprender a ser investigativo.”

O pensar em... significa que estamos a refletir sobre o que observamos, pois é fundamental a reflexão sobre tudo o que é executado, desta forma aprendemos com os nossos erros melhorando e evoluindo de dia para dia. Segundo Alarcão e Tavares (2003, p. 31) “O processo formativo combina a ação, experimentação e reflexão sobre a ação”

Esta formação promoveu um contacto de uma realidade educativa diferente do habitual, pois proporcionou conhecer novas aprendizagens utilizando estratégias diversificadas e experienciadas em diferentes faixas etárias.

Também foi fundamental refletir e relacionar entre a Prática Pedagógica e a teoria de forma a fundamentar as opções pedagógicas, partilhar ideias e saberes com os intervenientes deste processo, durante o percurso da formação inicial como estagiária e poder ser autónoma na escolha de estratégias, métodos e de alguns conteúdos e adaptá-los à escolha de materiais organizados por mim. Pais e Monteiro (2002, p. 12) afirmam que “parece-nos importante que, nas escolas, os professores troquem ideias e opiniões, bem como os materiais que utilizam (construídos por si ou adaptados).”

Todos os estágios que realizei foram marcos construtivos e ajudaram-me bastante a moldar as atitudes e práticas necessárias a ter num estabelecimento de ensino e na nossa vida social, é de salientar que sem a ajuda das supervisoras da Prática Pedagógica este caminho não seria tão benéfico para a nossa aprendizagem.

De acordo com Alarcão e Tavares (2003, p. 119)

a função do supervisor deve ser, antes de mais, a de ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino e dos contextos em que ele decorre, a questionar e confrontar, a analisar, interpretar e reflectir sobre os dados recolhidos e a procurar as melhores soluções para as dificuldades e problemas de que vai tendo consciência.

O estágio profissional foi sem dúvida, indispensável para tomar consciência da realidade, adquirir conhecimentos e desenvolver competências práticas.

Como pessoa e como profissional aprendi a refletir com a avaliação das Orientadoras da Prática Educativa, crescendo e melhorando a forma de agir, de comunicar, a forma de saber estar, adquirir uma maior resiliência ao longo deste período e perceber que estou pronta para “enfrentar” a vida profissional depois da conclusão do curso, creio que a Escola Superior de Educação João de Deus nos prepara e fornece todos os apoios para uma rápida inserção nas variadas instituições de ensino.

## **Limitações**

A maior limitação foi a gestão do tempo. No decorrer desta formação senti grandes dificuldades em concretizar todas as atividades em simultâneo, nomeadamente: momentos em que tive de conciliar situações do fórum familiar, trabalhos para entregar com prazos estabelecidos, testes de avaliação e aulas práticas para lecionar (materiais para elaborar).

Uma das limitações foi também de ter contacto, tardiamente com os materiais matemáticos no 2.º Ciclo de Estudos. Iniciámos a teoria da utilização dos materiais e, posteriormente, colocámos em prática tudo o que foi aprendido. Considero que seria importante antecipar o contacto com estes materiais, de forma a proporcionar a experiência suficiente para os trabalhar na Prática Pedagógica e assim, promover uma linguagem matemática adequada e objetiva.

E por último, é de salientar a ausência de uma segunda língua, nomeadamente o Inglês (língua universal) durante o período de formação nas aulas teóricas. Como futuras docentes devemos estar atualizadas com informação recente, pois existe uma vasta bibliografia redigida na língua inglesa e por não constar uma formação específica é visível que existe uma lacuna nessa área.

## **Novas pesquisas**

Através da realização deste relatório constatei que a educação não é estática, muitos autores referem este facto, salientando o contributo que ela tem para o desenvolvimento da criança, podendo mudar mentalidades e procurar uma melhor adaptação aos tempos que correm segundo Nunziati (citado por Pais e Monteiro, 2002, p. 12) “não há mudanças nos nossos modos de fazer sem uma transformação anterior (e paralela) nos modos de pensar”. Acho assim pertinente dar continuidade ao estudo com rigor científico, uma prática indispensável na formação de Educadores/Professores no mundo atual, desenvolvendo competências de investigação, tal como refere Alarcão (2001, p. 6) “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor.”

O Educador/Professor deve estudar constantemente e manter-se atualizado, e assim transmitir esses saberes aos seus alunos, pois atualmente os alunos têm um acesso facilitado à informação e é conveniente que o docente esteja preparado para acompanhar essa sabedoria.

Como boa profissional que anseio ser, ficarei atenta à atualização que eventualmente possam surgir nos vários temas existentes na área da educação e pesquisar diariamente novas aprendizagens no sentido de melhorar a prática de docente.

# **Referências Bibliográficas**

- Abramovich, F. (2005). *Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices*. 5ª Edição. São Paulo: Scipione.
- Aguado, D. M.J. (2000). *A Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto Editora.
- Aguera, L. (2008). Brincar e aprender na primeira infância: atividades, rimas e brincadeiras para a educação de infância. Lisboa: Papa-Letras.
- Alarcão, I. (2001). Professor: Que sentido? Que formação? Aveiro: CIDINE.
- Alarcão, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. Em *Supervisão e Formação de professores*, Cadernos CIDINE. Aveiro: CIDINE.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Almeida, J.R. & Pinto, J.M. (1990). A investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Editorial Presença.
- Alsina, A. (2006). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos*. Porto: Porto Editora.
- Alves, R. (2004). *Gaiolas ou Asas- A arte do vôo ou a busca da alegria de aprender*. Porto, edições Asa, 2004.
- Antão, J. A. S. (1993). Comunicação na Sala de Aula. Porto: Edições Asa (adaptado).
- Aquino, J. G. (1998). Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo. Summus.
- Arends, R. I. (1999). *Aprender e Ensinar*. Lisboa: McGraw Hill.
- Azevedo, J. (2002). *Avaliação das escolas – consensos e divergências*. Porto: Asa.
- Azevedo, M. (2000). *Teses. Relatórios e Trabalhos Escolares. Sugestões para a estruturação da escrita*. Lisboa: Universidade Católica.

- Bettelheim, B. (2002). *A psicanálise dos contos de fadas*. 16ª edição. Paz e Terra.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas*. Porto: Edições Asa.
- Brazelton, T. B. (2004). *O Grande Livro da Criança. O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T.B. & Sparrow, J. (2008). *a criança dos 3 aos 6 anos – o desenvolvimento emocional e do comportamento*: Editorial Presença.
- Brazelton, T. B. & Sparrow, J. (2003). *A Criança e a Disciplina – O Método Brazelton*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bright, G. W., Harvey, J. G. e Wheeler, M. M. (1995). *Learning and mathematics games*. Journal for Research in Mathematics Education. Monograph number 1. Reston: NCTM.
- Brito, T. A. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/ SEF.
- Caldeira, M. F. S. (2009). *Aprender Matemática de forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Calixto, J.A. (1996). *A Biblioteca Escolar e a Sociedade de Informação*, Lisboa : Caminho.
- Captivo, H. (2007). *Manual Escolar de Educação Visual e Tecnológica 5.º e 6.º Anos. Segundo Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.
- Carmo, H. Ferreira, M.M. (1998). *Metodologia da Investigação: guia para auto-aprendizagem*. 1ª edição. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, P. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Condemarim, M. & Chadwick, M. (1986). *A escrita criativa formal*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cordeiro, M. (2010). *O livro da criança. Do 1 aos 5 anos* (5ª ed.). Lisboa: Esfera dos Livros.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar – Breve análise das práticas correntes de avaliação. Em P. Abrantes e F. Araújo (Orgs.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens das concepções às práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.
- Cortesão, L. (1993). *A Avaliação Formativa: Que Desafios?* Porto: ASA.
- Costa, M. J. (1992). *Um Continente Poético Esquecido, As Rimas Infantis*, Porto:Porto Editora.
- Cunha, S. H. & Nascimento, K. S. (2005). *Brincando, aprendendo e desenvolvendo o pensamento matemático*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Cury, A. (2004). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes* – Como formar jovens felizes e inteligentes. Cascais: Editora Pergaminho.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação: um Tesouro a descobrir*. Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Paris: Unesco/Rio Tinto: ASA.
- Denzin, N. e Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, Publication.
- Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto. Recuperado em 2011, 19 de maio, de <http://dre.pt/pdf1sdip/2011/08/14800/0414204150.pdf>.
- Decreto-lei nº. 94 Despacho normativo nº. 1/2005, recuperado em 2012, 20 de agosto, de [http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=despacho\\_normativo\\_50\\_2005.pdf](http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=despacho_normativo_50_2005.pdf)



Despacho normativo nº. 50/2005, recuperado em 2012,6 de Abril, de [http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=despacho\\_normativo\\_50\\_2005.pdf](http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=despacho_normativo_50_2005.pdf).

Deus, J. (2003). *Cartilha Maternal*. Lisboa: Associação de Jardins- Escolas João de Deus.

Deus, L. M. (1997). *Método João de Deus. Guia Prático da Cartilha Maternal*. Lisboa: Associação de Jardins-Escolas João de Deus.

Dickins, R. (2007). *O livro da Arte para crianças*: Lisboa: EDICARE.

Diniz, M. A. S. (1993). *A Literatura de Expressão Oral. In Fadas não foram à Escola*. Porto: ASA.

Ferrão A. M. Rodrigues, P.F. (2008). *Sementes de música para bebés e crianças*. (2.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Editorial Caminho.

Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Figueiredo, M. (2003). *Projecto curricular no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Projecto Bola de Neve..

Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores – Da prática docente na instituição da formação à prática pedagógica nas escolas. Em B. P. Campos (org.), *Formação Profissional de professores no Ensino Superior*, INAFOP, Porto: Porto Editora.

Fumagalli, L. (1998). *O Ensino das Ciências Naturais ao nível fundamental da educação formal: argumentos a seu favor. Em H. Weissman (Org.) Didáctica das Ciências Naturais. Contribuições e reflexões,,* Porto Alegre: ARTMED

Giddens, A. (2008). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Grosso, C. (2004). *Matemática Volume III. Grandezas e medida, Áreas e Volumes*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

- Groux, D. (1996). *L'enseignement précoces des langues: des enjeux à la pratique*. Lyon: Chronique Sociale.
- Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Henriques, C. A., (2007). *Jogar e Compreender: Propostas de Material Pedagógico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hohman, M. e Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens. Um guia para pais e educadores*. Porto: Asa Editores II, S.A..
- Laporte, D, & Sévigni, L. (2006). *A autoestima dos 6 aos 12 anos*. Lisboa: Climepsi Editores (adaptado).
- Lebrun, M. (2008). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens dos alunos – Novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições Asa.
- Lobo, M. (1988) - *Uma conceção de espaço no Jardim de Infância in Cadernos de Educação de Infância Nº5*, Publicações Trimestral. Lisboa: Edição APEI.
- Marques, C. (2002). *Ensinar a ler, aprender a ler: Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Mata L. (2008). *À descoberta da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martí, M. & Sanz, I. (2001). *O teatro Infantil: Cenografia e maquilhagem*. Setúbal: Marina Editores.

- Martinho, H. & Ponte, J. (2005). *Comunicação na sala de aula de Matemática. Práticas e reflexão de uma professora de Matemática. Atas do XVI Seminário de Investigação em Educação Matemática*. Setúbal: Associação de Professores de Matemática.
- Martins (2009). *Despertar para a Ciência: atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Martins, I., Veiga, L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2006). *Educação em Ciências e Ensino Experimental – Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Melo, A. & Pedro, M. (2000) - “Educação para a Cidadania. Os primeiros passos para a cidadania” in *Cadernos de Educação de Infância Nº56*, Publicação Trimestral, Lisboa: Edição APEI.
- Mendes & Delgado (2008). *Geometria: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Menéres, M. A. (2005). *Histórias de todos os tempos: 100 pequenos recontos de grandes fábulas e histórias tradicionais*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Ministério da Educação (2010). *Organização e tratamento de dados*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa – Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa – Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2007). *Actividade Física e Desportiva 1.º Ciclo do Ensino Básico. Orientações Programáticas*. Lisboa.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação (2002). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais*.
- Ministério da Educação (2001). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Ministério de Educação.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1997). *A língua Materna na Educação Básica*. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho. Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.
- Moreira, M.A. (2000). *Aprendizagem significativa crítica*. Atas do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Lisboa (Peniche).
- Neves, A., Amaral, D. & Domingues, J. (2008). *Manual Escolar de Educação Musical* 5.º Ano. Lisboa: Texto Editores.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pacheco, J. A. B. (1995). *Formação de professores: teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Pais, A. & Monteiro, M. (2002). *Avaliação – uma prática diária*. Barcarena, Portugal: Editorial Presença.
- Palhares, P. (2004). *Elementos de Matemática para professores do Ensino Básico*. Lisboa – Porto: LIDEL.
- Papalia, D. E., Olds S. W. & Feldman R. D. (2001). *O mundo da criança*. Rio de Janeiro: Mc Graw Hill.
- Pereira, J. A. (2009). *Manual do Aluno. Nós e o Mundo. Educação Moral e Religiosa Católica*. Lisboa: Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã.

- Pereira, A. L. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores. Para crianças dos 0 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Pérez, M. R. (s.d.). *Estratégias de aprendizagem na aula desenho e avaliação – Seminário Internacional II*. Madrid: Universidade Complutense.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação*. Porto: Asa.
- Pinto, M. (2002). *Televisão, Família e Escola*. Lisboa. Editorial Presença.
- Pinto, A. C. (2001). *Psicologia Geral*. Lisboa: Universidade Católica.
- Postic, M. (2007). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora (adaptado).
- Proença, M. C. (1990). *Ensinar/ Aprender História*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Pujolás, M. P. (2001) *Atencion a la diversidad y aprendizaje cooperativo en educacion obligatoria*. Archodona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Reis, M. P. I. F. C. P. (2008). *A relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Tese de Doutoramento. Universidade de Málaga: Málaga.
- Ribeiro, A. C., Ribeiro L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rigolet, A. S. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças. Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Rodari, G. (2006). *A Gramática da Fantasia*. Lisboa: Editora Caminho.
- Roldão, M.C. (1993). *Gostar de História, um Desafio Pedagógica*. Lisboa: Texto Editora (adaptado).
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é Reflectir sobre o Ensino*. Lisboa: ASA.

- Ruas, M. B. & Grosso, C. (2002). *Números e operações aritméticas*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Ruffman, T., Perner, J., Olson, D. R., & Doherty, M. (1993). Reflecting on scientific thinking: children's understanding of the hypothesis-evidence relation. *Child Development*.
- Ruivo, I. M. S. (2009). *Um Novo Olhar sobre o Método de Leitura João de Deus*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Sá, D. (1997). *Origami: arte Japonesa em dobras de papel*. 12ª edição. Rio de Janeiro: Editora Ediouro.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Atuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Savater, F., Castillo, M. R., Crato, N., & Damião, H. (2010). *O valor de educar, o valor de instruir*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Serra, C. M.A.M. (2004) - *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*, Porto: Porto Editora.
- Silveira-Botelho, A. (2009). As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores em Portugal: uma prática educativa na Escola Superior de Educação João de Deus. Dissertação de Doutoramento: Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Silveira-Botelho, T., & Vivar, D. (2009 b). *As TIC na formação inicial da ESE João de Deus*. In *Educação, Formação & Tecnologias*; vol.2 (2); pp. 84-94, Novembro de 2009, disponível no URL: <http://eft.educom.pt>.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Spodek, B. e Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Stylianou, D. A. (2010). *Teacher`s conceptions of representation in middle school mathematics*. Journal of Mathematics Teacher Educacion.
- Torrado, A. (s.d.). *O Espelho Mágico. Coleção Ver e Ler*. Queluz de Baixo: Soregra Editores.
- UNICEF (2004). Convenção para os direitos das crianças, [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf) disponível em 10/02/2011.
- Urra, J. (2007). *O Pequeno Ditador. Da criança mimada ao adolescente agressivo*. Lisboa: Sodilivros.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificações e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.
- Vasconcelos, C. (2005). *Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança por uma Praxis Transformadora* (7.<sup>a</sup> Edição). São Paulo: Libertad.





# Anexos

# Anexo A

(Proposta de trabalho na Área de Língua Portuguesa)

(2.º Ano de Escolaridade)

## Jardim-Escola João de Deus - Alvalade

2º Ano

Língua Portuguesa

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### Os anões da Floresta

Eram cinco **anõezinhos** que **viviam** na Floresta do Lago com **os** pais. O mais velho era o **Bonifácio** e o mais novo o Benzibel.

As **suas** casas eram feitas dentro de **cogumelos** e à noite iluminavam-se com as luzes que os pirilampos lhes emprestavam.

Como meio de transporte, por terra, serviam-se de **lagartos** e lagartixas; para atravessarem o lago, utilizavam peixes; se tinham mais pressa iam pelo **ar**, montados em borboletas.

Era **uma** família de anões muito divertidos, **alegres** e trabalhadores.



### Funcionamento da Língua

Depois de ter lido com atenção o texto responda às seguintes questões:

1. Constrói uma **frase** com as seguintes palavras:

descansam Os à anões noite.

R: \_\_\_\_\_

1.1. Classifica a frase quanto ao **tipo** e à **forma**.

**Tipo** \_\_\_\_\_

**Forma** \_\_\_\_\_

1.2. Movimenta o **Grupo Móvel** da frase.

\_\_\_\_\_, os anões descansam.

Os anões, \_\_\_\_\_, descansam.

# Anexo B

Proposta de trabalho na Área de Matemática

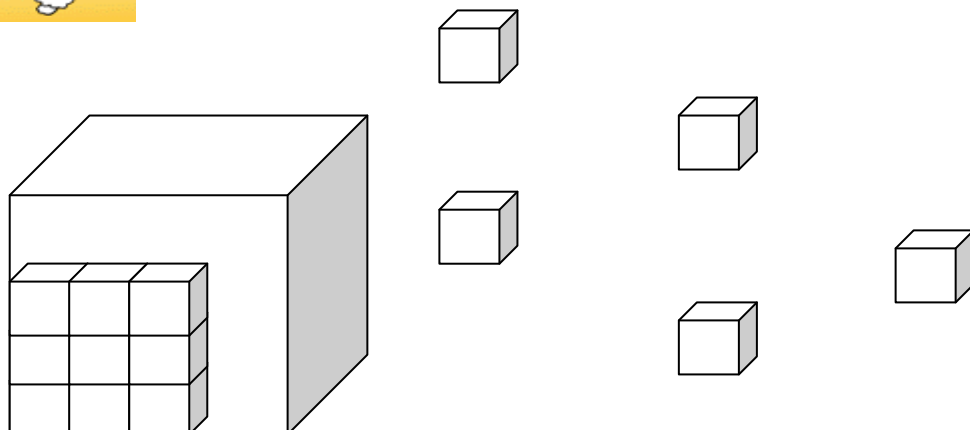
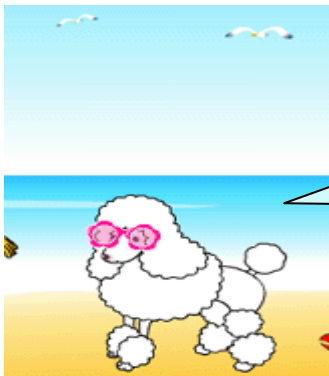
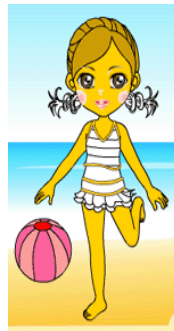
(2-º Ano de Escolaridade)

**Jardim-Escola João de Deus - Alvalade**


**2º Ano**

**Proposta de trabalho – Matemática**

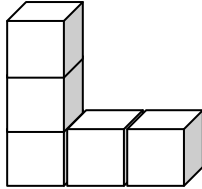
**Nome:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



Lê com atenção as informações sobre o volume e responde às seguintes questões:

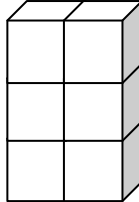
1. Tendo por unidade de volume o  . Calcule o volume das seguintes figuras:

a)



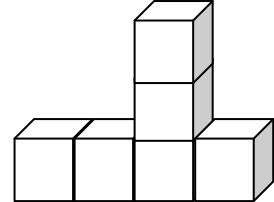
\_\_\_\_\_

b)



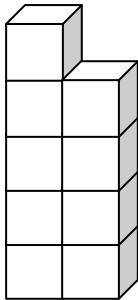
\_\_\_\_\_

c)

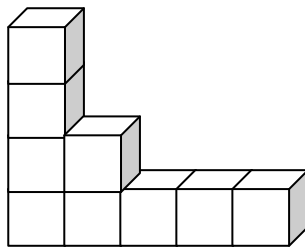


\_\_\_\_\_

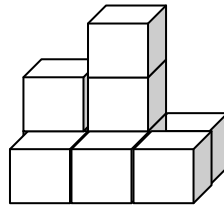
2. Circunda da mesma cor as figuras que têm o mesmo volume:



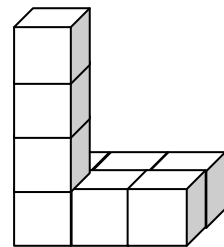
A



B

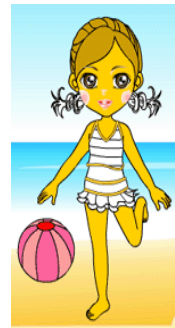


C



D

Os sólidos  
geométricos  
equivalentes  
são os que têm  
o mesmo  
volume.



Bom trabalho!

Aluna estagiária: Talma Leocádio

# Anexo C

Proposta de trabalho na Área de Estudo do Meio

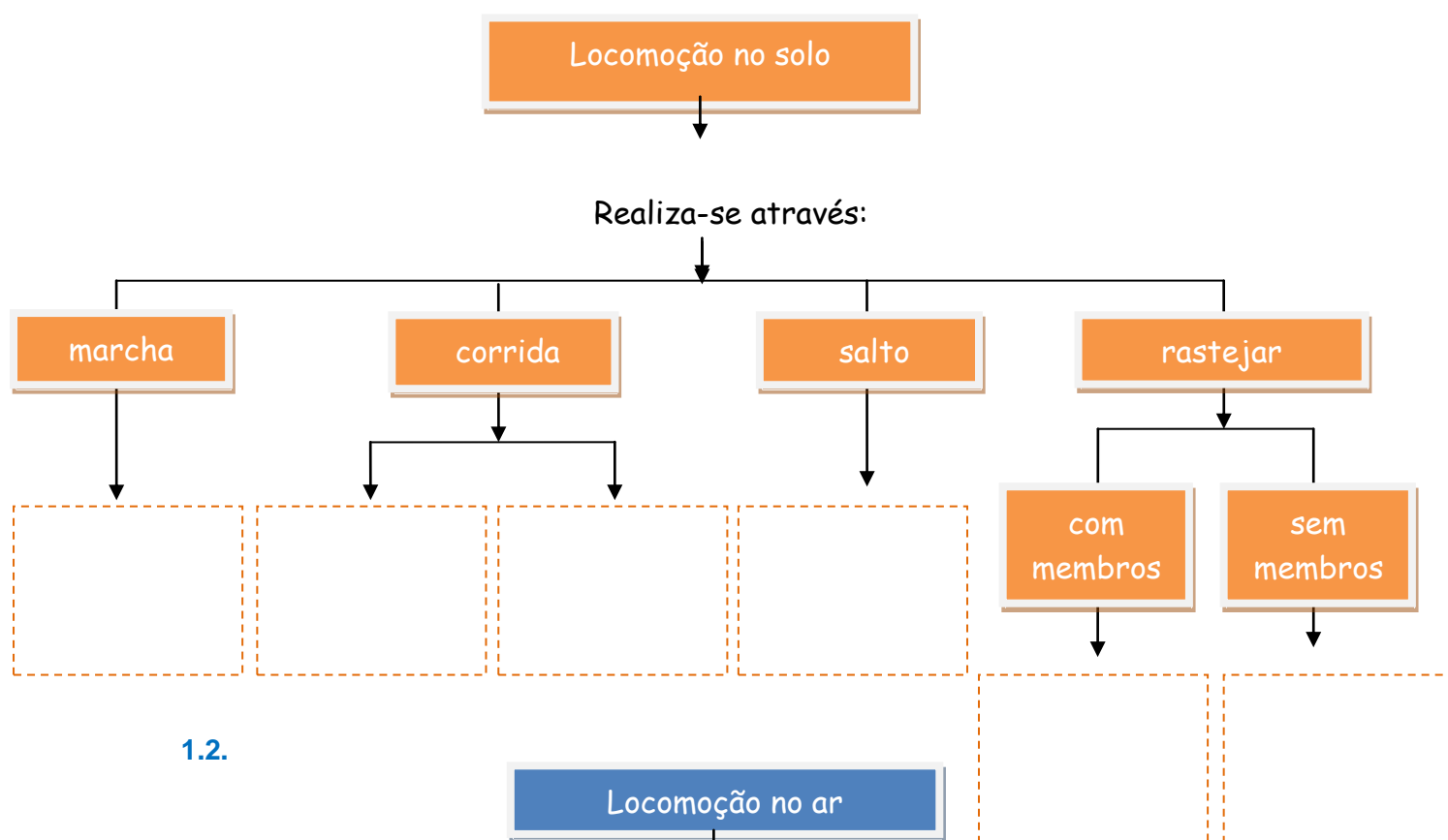
(2.º Ano de Escolaridade)

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

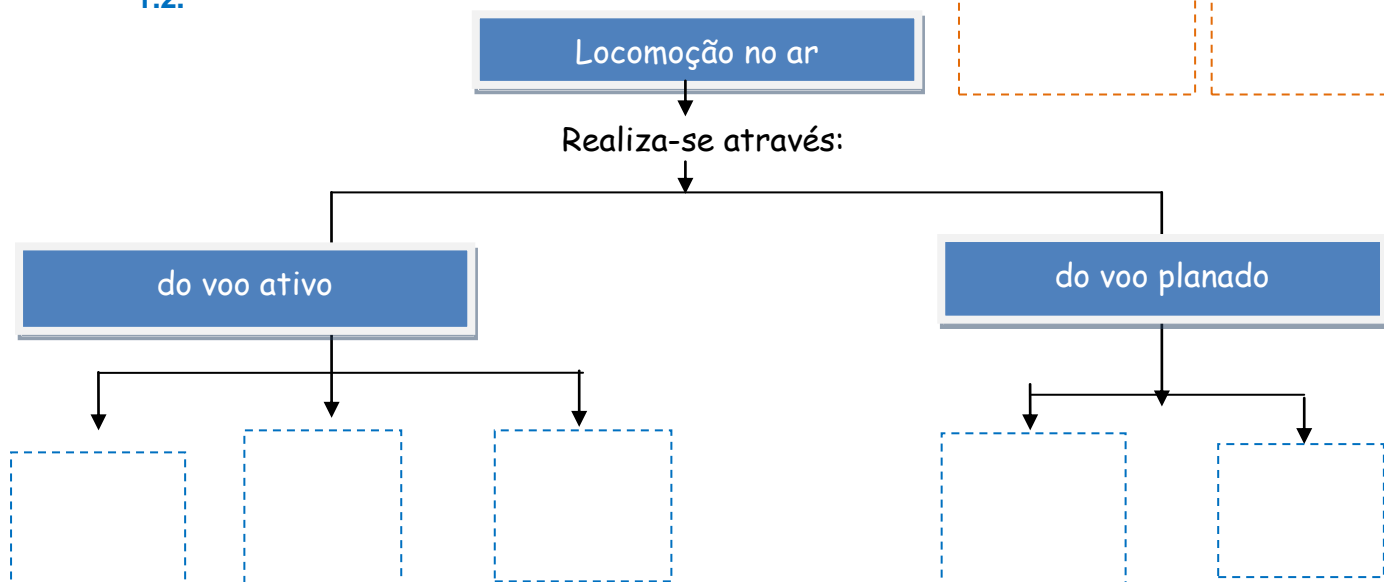
Os animais não vivem todos no mesmo ambiente. O seu corpo está adaptado para viver em ambientes diferentes. Os animais podem deslocar-se de um lugar para o outro, chamamos locomção. A locomoção pode realizar-se no **solo**, no **ar** e na **água**.

1. Completa os espaços com a respetiva imagem de um animal que tenha esse tipo de locomoção.

1.1.



1.2.





# Anexo D

Proposta de trabalho no Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita

(Bibe Azul)



**Nome:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

- 1. Rodeia a letra l.**
- 2. Pinta o elefante segundo a legenda.**